



**LUCIANA EDUARDA
VELOSO DA SILVA**

**DÉFICE DE ATENÇÃO E ENSINO INSTRUMENTAL:
UM ESTUDO CASO**



**LUCIANA EDUARDA
VELOSO DA SILVA**

**DÉFICE DE ATENÇÃO E ENSINO INSTRUMENTAL:
UM ESTUDO CASO**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Dr. Jorge Salgado Correia, Professor Associado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todas as pessoas que lidam com crianças com dificuldades de aprendizagem, desde pais a professores, médicos, auxiliares de educação e outros. Porque nem sempre o trabalho é valorizado e por vezes um pequeno gesto pode marcar uma grande diferença.

o júri

presidente

Prof.^a Dr.^a Helena Maria da Silva Santana
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Coimbra
professora adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo - ESMAE

Prof. Dr. Jorge Manuel Salgado de Castro Correia
professor associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À criança e à família que autorizaram a realização deste estudo, por toda a sua colaboração e empenho em tudo. Ao meu orientador pela sua boa disposição e tranquilidade. À minha família e namorado pelo apoio e calma nos momentos em que o pânico atacava. A todos os colegas e amigos e a todos os que ajudaram na realização deste trabalho.

palavras-chave

défice de atenção, estratégias, aula intrumental, flauta transversal, crianças, aulas em grupo de iniciação.

resumo

O presente trabalho propõe-se explorar estratégias pedagógicas para um melhor aproveitamento nas aulas de flauta transversal em aulas de iniciação. Este documento é composto por uma abordagem sobre o Défice de atenção e Hiperatividade, pela descrição das estratégias já utilizadas em aulas de ensino geral e pela descrição do processo de desenvolvimento da criança em estudo e do meio envolvente bem como das estratégias experimentadas ao longo deste estudo caso.

keywords

attention déficit disorder, strategies, instrumental class, flute, children, begginer's group class.

abstract

The presente work explores pedagogical strategies for a better improvement in begginers flute classes. This document reports an aproach to the Attention Déficit and Hiperactive Disorder, describes the strategies already in use in the regular school and a description of the development process of the child in study and his environment as well as the implemented strategies throught out this case study.

Índice

Introdução	2
Capítulo 1 - Revisão da Literatura	5
Desordem do Défice de Atenção (DDA)	5
O que é?	5
Diagnóstico	6
Efeitos na criança, diferenças comparando com outras.....	8
Métodos utilizados em aulas teóricas de regime geral	9
Métodos de ensino pedagógico na iniciação de flauta transversal, relação com a criança em estudo	20
Capítulo 2 - A criança em estudo	26
Capítulo 3 - Metodologia.....	29
Métodos aplicados	29
Descrição do Estudo	31
Capítulo 4 - Observação dos resultados obtidos ao longo da experiência.....	39
Capítulo 5 - Opinião dos pais relativamente ao desenvolvimento da aluna	42
Conclusão.....	43
Bibliografia	47
Anexos	49

Introdução

Em Setembro de 2010, quando inicio a minha atividade profissional no ensino da música, deparo-me com uma criança diferente das outras. O seu comportamento era bastante agitado, movimentando-se muito durante as aulas e falando em demasia. Uma criança bastante emotiva e que pouco tempo permanecia focada numa determinada tarefa. Estes fatores intrigaram-me e questioneei a mãe e encarregada de educação, que até ao momento não me tinha elucidado da situação, e assim descobri que a criança tinha dificuldades de atenção e que havia iniciado o estudo de música por recomendação do seu médico.

A ligação com este Projeto Educativo desenvolveu-se a partir da disciplina de Metodologias de Investigação. Além disso, na minha frequência da disciplina de opção de Música e Medicina, tive a oportunidade de conhecer vários estudos neste domínio onde estas áreas se interligavam descobrindo as vantagens da música em muitas dificuldades de saúde. Em Portugal, não são conhecidas estatísticas sobre a presença do Défice de Atenção, enquanto nos Estados Unidos da América, o Défice de Atenção e Hiperatividade afeta 3% a 7% da população (DuPaul, Weyandt & Janusis, 2011).

Este distúrbio tem várias designações como Desordem do Défice de Atenção (DDA), Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) ou Transtorno do Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH), para o presente trabalho irei utilizar apenas a sigla DDA. Caracteriza-se como um distúrbio neurológico tendo como principais sintomas a desatenção e a hiperatividade. Existem três tipos desta desordem: tipo principalmente desatento, tipo principalmente hiperativo e tipo misto (tanto desatento como hiperativo). Antunes (2009) defende que a hiperatividade tende a diminuir com a idade e que o défice de atenção encontra-se sempre presente, podendo ser este a principal causa da hiperatividade devido à incapacidade da criança se manter concentrada em determinada tarefa.

O presente Projeto Educativo teve como principal propósito a abordagem de estratégias eficazes para um melhor aproveitamento nas aulas de flauta transversal, de uma criança do sexo feminino com Desordem do Défice de Atenção (DDA), no âmbito de um estudo caso. As aulas ocorreram numa escola privada de ensino oficial de música, em aulas de 45 minutos em grupos de dois alunos, nível de iniciação.

O primeiro capítulo, revisão da literatura, encontra-se dividido em quatro subcapítulos – desordem do défice de atenção, diagnóstico, efeitos na criança, métodos aplicados em aulas teóricas de ensino geral e métodos de ensino pedagógico na iniciação de flauta transversal relacionando com a criança em estudo. Na abordagem do Desordem do Déficit de Atenção e Hiperatividade, é descrita a patologia, os seus diferentes tipos e os métodos de diagnósticos existentes. No caso desta criança, não foi diagnosticada Hiperatividade, porém, o facto de se desconcentrar com facilidade ajudou a que se mantivesse irrequieta principalmente nos primeiros anos de aprendizagem e assim se identificassem situações similares às abordadas nas crianças com esta patologia. Segundo Antunes, “a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou concentrar em uma atividade” (2009: 144).

As crianças com esta desordem são bastante irrequietas e distraídas. Não conseguem permanecer focadas em tarefas por muito tempo, tendo inclusive bastantes dificuldades em concluir as mesmas. Normalmente, estas crianças são encaminhadas para um médico ou psicólogo que deverá analisar. Este poderá recorrer a testes de avaliação comportamental, mas essencialmente, basear-se-á nos depoimentos dos pais e educadores da criança sobre o comportamento da mesma. Uma criança diagnosticada com Desordem do Déficit de Atenção deverá apresentar sintomas em mais do que um contexto (exemplo, casa e escola).

Vários autores como Parker (2003), Selikowitz (2010), DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) abordam métodos aplicados em aulas teóricas do ensino regular. Estratégias como colocar a criança em lugares sem distrações como janelas ou outros alunos perturbadores, elaborar regras claras e específicas para uma melhor organização da aula, estabelecimento de regras de automonitorização de forma a manter a criança mais tempo concentrada na sua prestação na aula são alguns dos exemplos recorridos. Além disso, a literatura inclui também textos pedagógicos para o ensino de flauta transversal na iniciação, em específico, para o nível em que a aluna se encontrava. Pretendeu-se assim elaborar a melhor estratégia para aplicação direta neste estudo caso.

No segundo capítulo - A criança em estudo, faz-se uma descrição da criança que foi observada. O meio envolvente e a sua história também são referidos, desde o seu percurso no infantário, passando pela escola primária onde as dificuldades de aprendizagem se tornaram mais notórias. O percurso académico no ensino de música é também relatado

desde o seu início até à aplicação da presente metodologia baseado no acompanhamento escolar que presenciei com a criança.

O capítulo três, Metodologia, divide-se em dois subcapítulos. Primeiramente aborda-se a descrição da aplicação geral da metodologia, posteriormente, as principais estratégias aplicadas como a divisão em pequenas tarefas, repetição constante das mesmas e exemplificação antes da execução por parte da aluna. No segundo subcapítulo, descrição do estudo, é relatada a aplicação da metodologia ao longo das aulas, bem como as reações da aluna ao longo das mesmas e das atividades do período letivo.

Na Observação dos resultados obtidos, quarto capítulo, é analisada a descrição do estudo tendo em consideração a reação da criança ao longo das aulas, assim como a sua relação emotiva com as mesmas.

De seguida, no quinto capítulo, é descrita a opinião dos pais relativamente à evolução da criança. Ao longo da aplicação da metodologia, foi estabelecido um diálogo com os pais de forma a valorizar o acompanhamento dos mesmos ao longo do estudo e estabelecer um conhecimento com o meio escolar da criança.

Este trabalho termina com as conclusões que se esperam ser pertinentes e relevantes no ensino instrumental em crianças com DDA.

Capítulo 1 - Revisão da Literatura

Desordem do Défice de Atenção (DDA)

O que é?

A Desordem no Défice de Atenção (DDA), Défice de Atenção e Hiperatividade (DAH) ou Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) são designações para o mesmo distúrbio neurológico. Caracterizando-se “pelos inadequados desenvolvimentos das capacidades de atenção, e em alguns casos, por impulsividade e ou hiperatividade” (Parker 2003: 8). Inicialmente defendia-se que a hiperatividade era uma das características mais marcantes deste distúrbio, posteriormente, e segundo Antunes “na maioria das vezes a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou concentrar em uma atividade” (2009: 144). Segundo os mesmos autores existem diferentes tipos de Desordem por Défice de Atenção. São estes: Desordem por défice de atenção/hiperatividade, tipo predominantemente desatento; Desordem por défice de atenção/hiperatividade, tipo predominantemente caracterizado pela hiperatividade-impulsividade; e Desordem por défice de atenção/hiperatividade, tipo misto.

Nos Estados Unidos da América, um terço de todas as crianças com esta desordem é caracterizado pela predominância de estados de desatenção, não apresentando sinais de impulsividade ou hiperatividade (Parker, 2003). Regra geral, os sintomas manifestam-se antes dos 7 anos de idade, fazendo-se notar em dois ou mais contextos como casa e escola.

“A teoria relativa à causa da DDA que colhe maior aceitação é a que a considera como um distúrbio neurológico hereditário.” (Parker 2003: 10). Por norma este problema tende a manifestar-se em mais do que uma pessoa na família. “Existem cada vez mais provas que sugerem que as crianças com DDA podem ter um qualquer tipo de disfunção em regiões do cérebro associados ao controlo e à regulação da atenção, ao estado de vigília e à atividade” (Parker 2003: 13). Outros estudos indicam que os sintomas de hiperatividade podem ser modificados por alterações quimicamente induzidas na forma como as transmissões de informação sensorial tem lugar no cérebro, sendo os neurotransmissores responsáveis pelo comportamento, pelas emoções e pela cognição.

O défice de atenção e hiperatividade afeta aproximadamente 3% a 10% nas crianças nos E. U. A. (Lefler & Powel 2011). Os alunos com estas dificuldades apresentam dificuldades de comportamento, declínio na precisão das tarefas designadas, dificuldades

em estudar, dificuldades de interação social e no seguimento de diretrizes parentais e escolares. Dada a incidência deste distúrbio e a experiência negativa da criança diagnosticada, a DAA é reconhecida como uma grande preocupação de saúde pública (Lefler & Power 2011).

Diagnóstico

Relativamente ao diagnóstico, segundo Parker (2003), além dos sintomas já abordados, existem outros fatores como a frustração sentida em relação ao trabalho escolar demasiado difícil, falta de motivação, preocupações de ordem emocional e outras condições de saúde. Para assegurar o problema de desordem por défice de atenção, é necessário uma avaliação antes de realizar um diagnóstico. Outros elementos que devem trabalhar juntamente com os pais na avaliação e diagnóstico deste problema são: médicos, psicólogos e professores, conselheiros e especialistas em aprendizagem. Segundo Parker (2003), ainda não existe um teste por si só capaz de diagnosticar a DDA sendo assim necessário para o seu diagnóstico a descrição do comportamento das crianças em escalas de avaliação comportamental (como *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (E. U. A.) ou *Evaluation del Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividade* (Espanha)), na sua realização escolar e em conjunturas sociais e, até certo ponto, no seu desempenho em testes específicos, psicológicos e educacionais.

Selikowitz (2010) afirma que a obtenção de um diagnóstico correto implica uma série de passos que inclui historial, inquéritos, testes psicotécnicos e outros testes específicos, se assim for necessário. O mesmo autor declara que “a pessoa mais indicada para fazer o diagnóstico é o pediatra especialista em dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Selikowitz 2010: 147). Selikowitz defende três etapas: a elaboração de um historial cuidado para recolher informações sobre a forma como a criança aprende e se comporta em casa e na escola; uma observação atenta pelo pediatra para despistar a existência de outras perturbações que possam estar a interferir na aprendizagem ou no comportamento e a realização de testes psicotécnicos para descobrir quais as áreas específicas em que a criança revela dificuldades.

Quanto mais cedo for diagnosticada a DDA numa criança, mais depressa é possível o seu tratamento. Segundo Parker, “é frequente que crianças com apenas 4 anos de idade

possam ser diagnosticadas com precisão” (Parker 2003: 15). Como contribuição para tal, é o facto de atualmente haver um número cada vez maior de crianças a frequentar o ensino pré-escolar, onde se pode encontrar problemas de comportamento, de adaptação e possíveis dificuldades precoces de aprendizagem.

Segundo Antunes (2009), no diagnóstico deste distúrbio, “requer-se que estejam presentes pelo menos seis sintomas de inatenção, seis ou mais de hiperatividade ou impulsividade, durante pelo menos seis meses e com consequências para o funcionamento da criança em pelo menos dois ambientes distintos, como a casa e a escola” (Antunes 2009: 150). Este autor defende também que os sintomas surgem antes dos sete anos de idade e que a hiperatividade tende a diminuir com a idade.

Selikowitz (2010) afirma que o pediatra que deverá tratar a criança, poderá facultar ao professor uma lista de verificação especial, própria para crianças com DDA, para que o professor possa assinalar os sintomas manifestados na sala de aula. Com autorização dos pais, o professor poderá facultar a sua opinião diretamente com o pediatra. Este deverá também avaliar se a criança tem problemas de audição e visão de forma a excluir sintomas errados. Após o diagnóstico conclusivo, deverá ser delineado o plano de tratamento de acordo com as áreas específicas em que a criança tem dificuldades.

O mesmo autor afirma assim que deverá apenas ser trabalhada a área onde a criança demonstra mais dificuldades. Se os problemas da criança diminuírem, não deverá ser necessário reavaliar, no entanto, se estes se continuarem a manifestar, deverão realizar-se mais avaliações para acompanhar o progresso e garantir a satisfação de quaisquer necessidades especiais. Estas avaliações deverão ocorrer de 6 em 6 meses.

As avaliações à criança deverão ser recorrentes para avaliar a progressão da mesma. O recurso a psicoestimulantes tem efeitos nos neurotransmissores do organismo permitindo assim que a criança concentre melhor a atenção, controle a impulsividade e regule a atividade motora revelando em geral um comportamento mais intencional e com objetivos. Antunes (2009) defende que a medicação é a intervenção mais eficaz na redução dos sintomas principais, nomeadamente a desatenção e a hiperatividade. As crianças que recorrem à medicação tem geralmente uma tendência menor para falar excessivamente nas aulas ou exibir um comportamento agressivo. Estima-se que 70% das crianças que tomam medicação manifestem melhorias (Parker, 2003).

Apesar deste problema, não é conhecida nenhuma cura médica. “Não estamos seguros de que a diminuição destes sintomas tenha qualquer efeito positivo, substancial e a longo prazo sobre a aprendizagem apesar de o senso comum sugerir, e alguns estudos tenderem a indicá-lo, que, de alguma forma indireta, a medicação pode facilitar a aprendizagem” (Parker 2003: 22).

Efeitos na criança, diferenças comparando com outras

Nem todas as crianças são hiperativas ou impulsivas, apesar de o seu comportamento poder ser tipicamente turbulento. “A impulsividade reflete-se na incapacidade de controlar as suas emoções e o seu comportamento, característica que é exibida num grau muito superior ao que é típico de outras crianças da mesma idade” (Parker 2003: 10). Trabalhar em grupo é igualmente difícil para as crianças, pois a impulsividade deverá se submeter às necessidades do grupo.

Estas crianças mexem-se bastantes vezes, movem-se de um lado para o outro e perdem o interesse facilmente. Apesar disso, mostram curiosidade em tudo e necessitam de uma supervisão constante. Os seus sintomas têm tendência a reduzir ao longo dos anos. Segundo Parker (2003), as crianças que refletem este comportamento demonstram 6 características específicas: mexem excessivamente as mãos e os pés e contorcem-se na cadeira; em sala de aula bem como outras situações, levantam-se várias vezes da cadeira; correm de um lado para o outro e trepam a coisas de forma excessiva e em situações inadequadas; demonstram dificuldades em realizar atividades de lazer e outras brincadeiras em sossego; demonstram bastante energia e falam excessivamente.

No caso das crianças com impulsividade estas apresentam atitudes como: responder a questões sem pensar e antes mesmo de estas serem concluídas, revelar dificuldades em esperar em filas ou pela sua vez em jogos ou situações de grupo e interromper várias situações com frequência. Apesar das suas dificuldades, estas crianças podem possuir uma ampla reserva de atenção para a realização de atividades que lhes são bastante agradáveis como videojogos ou ver televisão. Em outras atividades, a criança poderá demonstrar um nível de atenção normal quando observada de perto.

Métodos utilizados em aulas teóricas de regime geral

Vários autores como DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) e Mautone, Lefler & Power (2011) abordam o facto de a maioria das crianças e adolescentes com este distúrbio estarem mais propensos ao insucesso escolar. Muitos dos programas existentes procuram contrariar os maus resultados académicos. Além disso, os seus sintomas afetam os relacionamentos com os colegas, em casos de risco, o ambiente familiar contribui indiretamente para uma falha para as suas performances académicas. Regra geral, as crianças com esta desordem possuem poucos níveis de empenho académico e motivação quando comparado com os alunos sem este distúrbio. Crianças com DDA não se empenham com frequência no trabalho de casa e demonstram demasiados comportamentos perturbadores.

A desatenção e os problemas comportamentais da criança devem fortalecer a relação professor – aluno e interferir com a aprendizagem dos outros. “As intervenções escolares típicas geralmente não são suficientes para visar as necessidades dessas crianças; intervenções de abordagem especializada são tipicamente requeridas” (Manoute, Lefler & Power 2011: 44).

Apesar das existências das variadas estratégias de intervenção na alteração do comportamento, quando as estratégias escolares e familiares são aplicadas separadamente, geralmente não são suficientes. “Estudos sugerem fortemente que a melhor abordagem a uma intervenção psicossocial para a DDA é aquela que reúne as famílias e as escolas de forma a encontrarem os problemas comportamentais alvo e construir competências” (Manoute, Lefler & Power 2011: 44).

Assim que diagnosticado, “é imperativo que as intervenções sejam implementadas cedo, em particular durante os anos de ensino” (DuPaul, Weyandt & Janusis 2011: 36). Estes autores defendem intervenções de modificação de comportamento, tal como outros autores como Parker (2003) e Selikowitz (2010).

Selikowitz aborda como estratégias eficazes para dar aulas a crianças com este problema: diagnosticar corretamente o problema, melhorar a atitude do professor e a acomodação da sala de aula. O professor deverá compreender a criança para esta não se sentir frustrada com as suas dificuldades, desenvolvendo estratégias eficazes para as ultrapassar. Relativamente à sala de aula, a criança deverá ter bons exemplos de

comportamento à sua volta podendo também encorajar a entreaajuda e a aprendizagem cooperante se assim for possível.

O mesmo autor afirma que os professores destas crianças deverão garantir que estas são avaliadas pelos conhecimentos que têm de forma a não serem injustiçadas relativamente às restantes. Este autor reafirma que no ensino regular poderá ser necessário o Conselho Pedagógico reunir com o professor de ensino especial para alterar as avaliações e os trabalhos de casa. Em alguns casos poderá ser necessário criar um programa educativo individual para o aluno.

Segundo Parker (2003), os alunos com DDA podem aprender em turmas de ensino regular de forma adequada desde que os docentes estejam predispostos a fazer mudanças e adaptações que correspondam às necessidades da criança, podendo recorrer a programas de modificação de comportamento. Estes programas baseiam-se no princípio de resposta – consequência, introduzidas pelo professor que criará um sistema de pontos ou programas de recompensas recebendo a criança penalizações por mau comportamento.

Uma das estratégias defendidas por DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) é a criação de um pequeno número de regras, em frases simples e positivas criadas de forma a serem aplicadas na sala de aula. Estas deverão ser clarificadas no início do ano ou do período letivo. Os docentes deverão também presentear ou efetuar comentários positivos quando os seus alunos se comportam seguindo as regras. Estes autores sugerem também uma redução de tarefas ou de objetivos a realizar para as crianças com este problema.

“Instruções específicas, breves e repetidas uma única vez à criança tem mais probabilidade de serem aborrecidas do que aquelas que são vagas, em forma de pergunta, demasiado elaboradas ou demasiado repetidas” (Parker 2003: 58). Na sala de aula, o professor deverá garantir que o aluno ouve as ordens dadas não devendo insistir para que a criança olhe diretamente para ele, pois poderá não o conseguir devido à baixa autoestima. Por vezes, uma única instrução poderá não funcionar, pelo que esta deverá ser seguida de um aviso ou uma consequência. Estas consequências deverão servir para ensinar a criança a agir corretamente e não como punição severa. Em casos mais graves poderá ser necessário recorrer a um programa de modificação de comportamento. Estas consequências deverão ser exibidas de forma calma, firme e direta e não de forma irritada, o que poderá resultar num comportamento negativo adicional.

Segundo Selikowitz (2010), “as crianças com DDA não têm memória de curto prazo e sentem imensa dificuldade em reter uma instrução com duas ou três partes” (Selikowitz 2010: 182). As instruções complexas deverão ser repartidas em instruções mais pequenas. O docente deverá manter um ambiente onde a criança se sinta capaz e à vontade de pedir ajuda, além disso deverá garantir que a criança é realmente capaz de executar uma tarefa e que tal não ultrapassa as suas capacidades.

DuPaul, Weyandt & Janusis afirmam que “enquanto estudantes demonstrem êxito nas pequenas tarefas, o cumprimento das mesmas poderá aumentar gradualmente e assim moldar o comportamento relacionado com as normas da sala de aula” (DuPaul, Weyandt & Janusis 2011: 36). Além disso, abordam outra estratégia como a opção de escolha de tarefas para os alunos, devendo o professor criar ou apresentar diferentes tarefas que poderão trabalhar o mesmo conteúdo académico. Nestes casos, os professores deverão recorrer ao reforço positivo, através do elogio verbal, quando os alunos concluem determinada tarefa com sucesso e sem perturbar a restante turma.

“Educar com sucesso uma criança com DDA requer uma grande dose de paciência e de esforço” (Parker 2010: 31). Segundo o mesmo autor, alguns dos erros cometidos na gestão do comportamento são a ausência de elogios. O elogio verbal, um sorriso ou uma recompensa de qualquer tipo após um bom comportamento motiva as crianças a trabalhar de forma adequada. “O reforço positivo frequente é útil não só para aumentar a probabilidade de um dado comportamento se repetir, mas também para ajudar a criança a sentir-se bem consigo mesma e a desenvolver confiança, além de proporcionar incentivo e motivação” (Parker 2003: 31).

Tal como Parker (2003) e Antunes (2009) também sugerem, DuPaul, Weyandt & Janusis abordam a possibilidade de os reforços verbais positivos poderem ser trocados por pontos ou fichas que permitirão mais tarde, o aluno aceder a prémios como realizar atividades de lazer preferidas. Os reforços positivos deverão ser expressados sempre que possível de forma a motivar os alunos, e sempre próximos do tempo em que ocorre o comportamento correto do mesmo, além disso, as recompensas deverão ser individualizadas baseado nas preferências e interesses dos alunos. Assim, as recompensas deverão alterar-se ao longo do tempo consoante o interesse e a motivação da criança tentando manter sempre os mesmos.

Parker (2003), Selikowitz (2010), DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) defendem que ao aumentar a quantidade de atenção positiva dada à criança pelos seus bons comportamentos, mesmo em pequenos aspetos, incentivará o aluno a desenvolver mais esforço no sentido de agir em maior conformidade.

Apesar de orientações destinadas para os pais, que deverão emitir a ordem para parar, fazer um aviso para parar e dar um castigo se o comportamento inadequado permanecer, os professores poderão recorrer às mesmas técnicas. As ordens não devem ser repetidas infinitamente mas passar às ações através da aplicação das consequências. Segundo Parker (2003), os pais das crianças com DDA têm de reagir imediatamente ao comportamento inadequado (5 a 10 segundos após lhe terem dado ordem para pararem e consistentemente apresentar à criança aviso adequado para pararem).

Por outro lado, o uso excessivo de castigos pode ser mais lesivo do que benéfico. Um castigo mais forte ou exagerado pode resultar em desmoralização e ressentimento na criança, conduzindo a problemas psicológicos adicionais. O reforço positivo deve ser usado para reconhecer qualquer progresso que a criança faça no que diz respeito ao comportamento em causa. Não deverão alterar as suas decisões e ceder às exigências das crianças.

A partir do ensino pré-escolar, os professores poderão relatar aos pais problemas no âmbito da atenção, distração e outros comportamentos que ao longo dos anos, poderão se alterar. Será nestas idades pré-escolares que os pais serão alertados relativamente ao comportamento e às dificuldades ao nível do autocontrolo, hiperatividade e impulsividade difíceis de controlar. A partir do 1º e 2º ciclo, nem todas as crianças com DDA poderão ser identificadas como hiperativas mas os seus sinais de DDA serão logo visíveis.

A criança com DDA tem propensão em fixar a atenção no professor e com tendência a acumular trabalho. Segundo Parker (2003), na realização do trabalho de casa, para as disciplinas teóricas, são necessários vários processos: o aluno deverá registar o trabalho de casa, levar para casa todo o material necessário para a realização dos mesmos e guardar o trabalho de casa num sítio adequado de forma a não se esquecer de o apresentar nas aulas. Ao longo do 1º e 2º ciclo, se existirem problemas de frustração repetida, insucesso académico, rejeição social e crítica dos pais e professores poderão conduzir a problemas de autoestima, ansiedade e depressão.

Alguns dos sintomas poderão melhorar ao longo dos anos apesar de no 3º ciclo, as crianças com DDA assumirem uma preocupação com a socialização. Em especial as crianças com hiperatividade poderão não ser correspondidas pelos colegas nas relações devido aos seus comportamentos autoritários.

Autores como Parker (2003) e DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) realçam técnicas/métodos para auxiliar um bom ambiente em aulas de grupo, ainda direcionado para aulas do ensino regular. Em aulas teóricas, os professores deverão manter uma sala de aulas estruturada e estabelecer regras bem definidas para a aula. “Os esforços desenvolvidos pelo aluno para agir em conformidade com as regras da sala de aula devem ser elogiados pelo professor e o sucesso escolar de um aluno deve ser comunicado aos pais para que haja um esforço adicional em casa” (Parker 2003: 55).

Todos os indivíduos e principalmente com DDA necessitam de estímulos para a realização das suas tarefas, sobretudo a partir dos primeiros anos de estudo. Os estímulos deverão se alterar consoante a alternância de permanência da atenção. “A idade e a experiência são fatores que podem redefinir a complexidade das tarefas” (Zentall 2005: 823)

Os autores anteriormente abordados, defendem que na sala de aula deverá existir uma rotina estabelecida para o desenvolvimento das tarefas repetitivas auxiliando assim o aluno a criar bons hábitos comportamentais. Deverá existir também uma rotina em casa para o estudo, permitindo ao aluno estabelecer hábitos adequados e rotinas de trabalho. Os professores deverão também incentivar o aluno a manter o seu material organizado e a valorizar a apresentação e organização. Ao incentivar, o professor e os pais deverão ter uma atitude positiva e ajustar as suas expectativas no qual o aluno consiga ter algum sucesso.

Os alunos com DDA poderão demonstrar várias dificuldades em realizar tarefas a longo prazo, devendo os professores estabelecer metas realistas para concluírem os objetivos propostos. Segundo Parker (2003) e DuPaul, Weyandt & Janusis (2011), os professores poderão fazer concessões ao aluno com DDA evitando que este se sinta sempre atrás dos outros por não conseguir concluir as tarefas devidamente. Os docentes poderão reduzir as tarefas, concedendo tempo extra para a realização dos trabalhos, estabelecendo intervalos num longo período de trabalho ou incentivando o aluno a trabalhar.

O professor deverá descobrir o que mais interessa ao aluno para incentivá-lo. O recurso a material informático poderá auxiliar a captar a atenção e o interesse do aluno com DDA. Os projetos serão divididos em tarefas pequenas e com prazos fixos para a conclusão das mesmas.

“Considerando que os alunos com DDA tem dificuldades em fixar a atenção rapidamente perdem o interesse nas tarefas, os professores necessitam de desenvolver os esforços adicionais no sentido de modificarem o seu estilo institucional, a fim de darem resposta às necessidades destes alunos” (Parker 2003: 56). Ao iniciar uma aula, o professor deverá ter o contacto visual de toda a turma devendo a aula ser apresentada de forma significativa, tentando estabelecer a ligação com algo do interesse de aluno e mostrar aprovação nos momentos adequados.

O aluno deverá estar sentado perto do professor ou de um aluno exemplar, evitando permanecer perto das janelas e expositores ou áreas da sala sujeitas a distrações. Segundo Parker (2003), “os professores podem ter um poderoso impacto na perceção que o aluno tem de si mesmo e, tal como todos os docentes sabem, estabelecer uma relação professor-aluno positiva é essencial, tanto para facilitar a aprendizagem como para incentivar o desenvolvimento da autoestima do aluno.” (Parker 2003: 57).

Vários autores como DuPaul, Wyandt & Janusis (2011), Mautone, Lefler & Power (2011), Parker (2003) e Selikowitz (2010) afirmam que os pais e professores deverão manter um diálogo frequente para a verificação da evolução do aluno. O diálogo com os pais deverá ser atualizado o desenvolvimento da criança podendo também os pais apoiar mais num contexto social além de que o professor poderá comunicar estratégias de apoio do trabalho da criança em casa.

Parker (2003), Selikowitz (2010), DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) abordam o método de automonitorização, consistindo em ensinar aos alunos a prestarem atenção ao seu comportamento e a avaliarem o seu próprio desempenho, conduzindo a um melhor autocontrolo. A criança deverá ser um observador do seu próprio comportamento. Este método aplicado maioritariamente em salas de aula procurando aumentar a concentração dos alunos, velocidade de desempenho e controlo do comportamento. O professor obtém vantagens adquirindo mais tempo de aula estando o aluno autoadministrando o seu processo.

“Ensine a criança a recompensar-se a si própria, incentivando um diálogo interior positivo” (Selikowitz 2010: 185). A criança deverá ser encorajada a controlar aquilo que faz ensinando-a a ter autocontrolo. Para controlar o que faz, a criança tem de observar o seu próprio comportamento e registar as observações.

Relativamente ao seu comportamento, Selikowitz (2010) afirma que “a mudança do comportamento é uma forma de ensino aplicada em circunstâncias em que uma simples explicação já não surte efeito” (Selikowitz 2010: 189). Este autor realça 3 passos necessários antes de encorajar uma mudança de comportamentos. São estes: observar e identificar o comportamento que se pretende alterar, definir comportamentos que se devem incentivar e comportamentos que se devem eliminar e analisar os antecedentes e consequentes destes comportamentos. O método ABC, também abordado por Selikowitz (2010), consiste no A – antecedentes que incentivam o mau comportamento, B – “Behaviorismo” ou comportamento que necessitam de uma definição cuidada, C – consequências daquilo que acontece devido aos comportamentos. Deverão ser definidas quais as consequências perante determinado comportamento.

Segundo Selikowitz (2010), uma maneira de incentivar o bom comportamento é adotar essa conduta em frente da criança na esperança de que ela o imite. Estas crianças devem contactar com outras crianças exemplares cujo modelo possam imitar e quando se portarem muito bem deverão ser recompensadas imediatamente. “Aprecie o comportamento e não a criança” (Selikowitz 2010: 192). Este processo realça o comportamento da criança em si não implicando a autoestima.

À medida que a criança vai crescendo este método verbal poderá deixar de ser eficaz passando a ser necessário uma recompensa tangível como uma estrela num cartão, um carimbo ou em modelos mais sofisticados deverão recorrer a um determinado número de fichas que o aluno deverá cumprir para corresponder a determinada recompensa. As crianças nunca deverão receber recompensas muito grandes ou caras nem deverão ser facilitadas ao contrário das pequenas que deverão servir de motivação. Estes programas deverão ser revistos regularmente para que a criança não fique tempo excessivo por uma recompensa ou receber demasiadas recompensas.

“Em teoria, a mudança de comportamento é simples – incentivar e recompensar o bom comportamento, desincentivar o mau comportamento” (Selikowitz 2010: 196). Os primeiros comportamentos a alterar deverão ser os mais preocupantes. Segundo o autor, os

comportamentos estão relacionados uns com os outros e o facto de se eliminar um pode dar azo ao desaparecimento de todos. Em muitos casos, a entrada da puberdade fica associada ao agravamento do comportamento, noutros casos, o comportamento melhora com a idade (Antunes 2009).

A preocupação do professor incentivará o aluno a esforçar-se mais no seu trabalho tanto para satisfazer o professor como a si mesmo. Segundo Parker (2003), o professor deverá também recorrer às “ilhas de competências” para o aluno ver o seu contributo válido na sala de aula. Define-se por “ilhas de competências” pequenas responsabilidades que o aluno pode assumir em sala de aula dando um sentido de importância ao mesmo (exemplo, distribuir material ou verificar as carteiras), evitando assim problemas autoestima.

DuPaul, Weyandt & Janusis referem a escala *Likert* com uma classificação que vai do *Poor* ao *Excelente* para uma autoavaliação do comportamento do aluno. Os docentes utilizam a mesma escala para avaliar os seus alunos, depois os alunos com DDA comparavam as avaliações com o docente e caso fossem similares, o aluno seria recompensado ou premiado. Estudos recentes (DuPaul, Weyandt & Janusis 2011) indicam que a autorregulação e a avaliação do comportamento dos colegas conduzem a resultados positivos em tarefas comportamentais e performance académica em alunos com DDA. A automonitorização tem sido bem-sucedida para promover outros comportamentos com uma variedade de grupos etários e é particularmente mais efetivo em níveis médios de alunos com DDA (DuPaul, Weyandt & Janusis 2011).

Os programas de modificação de comportamentos são também muito aplicados a estes alunos. Parker (2003) realça o “Cartão de objetivos a atingir” dividido em dois níveis – primário e intermédio (ver anexos 1 e 2). O nível primário visa a alteração de 3 comportamentos vistos como problemáticos em crianças do primeiro ciclo, enquanto o programa de nível intermédio visa 5 comportamentos normalmente considerados como sendo problemáticos para crianças com DDA na sala de aula. Todos os dias, a criança deveria dar ao docente um cartão para este colocar a avaliação do seu comportamento, posteriormente, o mesmo será avaliado pelos pais que deverão elogiar e incentivar ou então castigar ou multar a criança se o seu comportamento for negativo. Segundo Parker, “se os pais e professores permanecerem consistentes e inabaláveis na sua utilização do cartão de

objetivos a atingir, então, nas duas ou três semanas seguintes, geralmente ocorrem modificações comportamentais positivas” (Parker 2003: 66)

Quanto à relação escola-família, DuPaul aborda a utilização dos *Daily Report Cards* (DRC) no qual o professor diariamente no seu trabalho, avalia uma quantidade de comportamentos (como comportamento, realização de trabalhos de casa e participação nas aulas) e entrega aos encarregados de educação e aluno. Utiliza o mesmo sistema de pontos abordado em outros autores como Parker (2003).

DuPaul afirma que apesar de estas estratégias já abordadas (medicação e alteração de comportamento) produzirem efeito durante as aulas, em muitos casos serão necessárias mais intervenções. DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) abordam o exemplo de os alunos tirarem apontamentos enquanto o professor aborda a matéria. Além disto, também são abordadas intervenções através do computador e tecnologia. Especialmente esta última, auxilia bastante em tarefas de matemática e leitura.

Selikowitz (2003) realça o papel do professor de importância vital no acompanhamento dos efeitos positivos e negativos da medicação, devendo também criar um ambiente de aprendizagem propício à criança e mantendo um contacto regular com os pais da mesma. “As experiências de uma criança na sala de aula e no recreio vão afetar os seus êxitos escolares, o desenvolvimento da sua autoestima e as suas competências sociais” (Selikowitz 2010: 175). O mesmo autor aborda a discordância entre professores que não se informam ou que não acreditam no diagnóstico da DDA, defendendo assim ser um problema que se deve aos pais ou que o aluno seja demasiado preguiçoso.

DuPaul, Weyandt & Janusis (2011) defendem uma consulta colaborativa entre o psicólogo da escola e o professor de forma a definirem a estratégia mais adequada relacionada com o problema específico do aluno. Os mesmos autores relacionam esta colaboração com uma melhoria dos resultados a matemática e a leitura abordados anteriormente.

Os autores Manoute, Lefler & Power (2011) abordam o *Family School Success* (FSS), um programa que une a família e o sistema escolar para trabalhar as necessidades da escola em crianças com DDA. Juntamente a este sistema, o sistema de saúde poderá ser incluído no processo de intervenção e planificação nos casos em que os pais recorrem a medicação para auxiliar o tratamento. As crianças com DDA recebem frequentemente feedback negativo dos alunos devido a comportamentos inapropriados em casa, na escola e

na comunidade o que poderá causar impacto negativo nas relações criança-adulto. Juntamente com este programa, também trabalham jogos em família para fortalecer as relações pais-criança, além de que exploram estratégias de concentração na criança durante os mesmos.

Na relação de mudança de comportamentos através da relação pais e filhos inserido no mesmo programa, realçam a importância da alteração dos antecedentes e das consequências do ambiente de forma a moldar o comportamento da criança. Muitos destes programas incluem componentes como criar regras consistentes e dar instruções claras, providenciar o reforço positivo para um comportamento apropriado e o recurso a consequências/castigos eficazes e estratégicos.

Um dos principais objetivos do FSS e outras intervenções é o aumento da atenção dos pais relativamente à criança em reforço positivo para comportamentos apropriados e retiram atenção como resposta a comportamentos negativos. Este programa auxilia os pais a compreender que a atenção pode provavelmente aumentar os comportamentos apropriados e ignorar os comportamentos inapropriados fazendo com que ocorram menos frequentemente. “No FSS, os pais são treinados a dar um reforço positivo imediatamente após um comportamento apropriado, de forma estratégica (Maunote, Lefler & Power, 2011: 45, 46).

As estratégias recorrentes de castigos servem para diminuir a frequência de comportamentos inapropriados e, normalmente são introduzidos após um reforço positivo de forma a reforçar a relação familiar. Os castigos deverão ser aplicados em comportamentos alvo enquanto o reforço positivo continua a ser aplicado sempre que possível. O feedback deverá ser calmo, consistente e eficaz. Os clínicos do FSS realçam também a importância de atribuir reforços positivos à criança pelo menos quatro vezes mais frequente que os castigos.

“O envolvimento familiar na educação é associado ao empenho escolar da criança, atitudes na escola e performance académica” (Mautone, Lefler & Power 2011: 45). Segundo Mautone, Lefler & Power, investigadores identificaram três formas fundamentais no qual as famílias se deverão envolver na educação. São elas: envolvimento em casa tornando a educação uma prioridade, organizando tempos para atividades de literacia e limitar a visualização da televisão; interação entre a escola e a família através do contacto com os docentes de forma a resolver problemas que interfiram com a educação da criança;

e a participação nas atividades escolares organizando ou auxiliando nas mesmas. “O envolvimento familiar na educação em casa e a colaboração família-escola parecem ser as formas mais eficazes para os pais promoverem o sucesso escolar das suas crianças” (Maunote, Lefler & Power 2011: 45).

No trabalho em casa, os pais deverão supervisionar e auxiliar os seus filhos. As crianças com DDA têm normalmente dificuldade na execução dos trabalhos de casa e tentam evitar as sessões de estudo e atividades educativas. As famílias deverão assim procurar soluções de forma a estabelecer um ambiente de rotinas de estudo e realização de tarefas escolares. Os pais poderão transmitir o valor da educação aos seus filhos e estabelecer em casa um ambiente que apoie a aprendizagem.

Para evitar a desmotivação das crianças perante a resolução dos trabalhos de casa, os pais poderão repartir os mesmos em pequenas tarefas e de fácil gestão, podendo em alguns casos, atribuir um tempo específico para a realização das mesmas. Esta estratégia poderá auxiliar as crianças a sentirem-se menos carregadas de trabalhos escolares e permitir que tenham sucesso e recebam reforços positivos com maior frequência, após a conclusão das mesmas. Além disso, a criança poderá reduzir os seus argumentos contra a realização do trabalho de casa. Os pais poderão também ajudar as crianças a desenvolverem estratégias de estudo, através de sessões acompanhadas com o propósito de auxiliar as crianças na preparação para os testes.

Este programa promove a colaboração entre a escola e a família através do *Conjoint Behavioral Consultation* (CBC) – Consulta comportamental conjunta. Este modelo recomenda que a colaboração entre pais e a escola pode melhorar as necessidades educativas e comportamentais da criança. Estão incluídos quatro passos: identificação conjunta do problema, análise conjunta do mesmo, intervenção e implementação e avaliação conjunta. A cada passo, pais e professores trabalham juntamente para desenvolver e implementar estratégias que melhorem a performance e o comportamento do aluno.

O FSS inclui duas sessões de CBC para ajudarem os pais e professores a encontrarem as dificuldades e capacidades da criança bem como as suas fontes e limitações em casa e na escola. Na primeira sessão é abordado o comportamento nas aulas e o desempenho da criança na realização de trabalhos de casa.

O grupo determina se a criança é consistente na assimilação/apontamento do trabalho de casa e se o nível de dificuldade dos mesmos coincide com as capacidades da criança. O docente deverá ainda questionar-se sobre o tempo que a criança demorar na resolução dos exercícios em casa. Se algumas destas competências foram de especial dificuldade para a criança deverão ser criadas estratégias para uma resolução do problema. A segunda sessão deverá ocorrer na finalização do programa FSS. Deverá ser avaliado o progresso da criança e ajustar as intervenções se assim for necessário. Os clínicos do FSS encorajam a família e a escola a permanecerem com o contacto trabalhando conjuntamente nos progressos da criança.

Também Mautone, Lefler & Power (2011) abordam o DRC como uma intervenção específica usada no contexto do CBC.

Métodos de ensino pedagógico na iniciação de flauta transversal, relação com a criança em estudo

“Os estudos demonstram que assim que uma criança ingresse na escola, torna-se cada vez mais capaz de monitorizar e controlar a sua perceção através do planeamento e da execução de estratégias de memória que facilitam a sua própria aprendizagem” (McPherson 2005: 6). McPherson (2005), defende que a prática é mais intencionada e autodeterminada quando os alunos adquirem estratégias orientadas que possam aplicar nos mesmos. Os alunos com mais capacidades musicais exercem um maior esforço e concentração durante a sua prática de estudo do que os alunos com menos capacidades. Além disso, têm maior capacidade de monitorizar e controlar a sua performance concentrando as suas atenções no que estão a tocar e no que poderão melhorar.

Segundo McPherson (2005), vários estudos aplicados a músicos profissionais, ou músicos bem-sucedidos, poderão também ser aplicados nas primeiras fases de desenvolvimento e aprendizagem. Durante a aula de instrumento, os alunos deverão ser instruídos a pensar como proceder durante o estudo em casa. Na aprendizagem, os alunos deverão ser questionados sobre como correu determinada performance e quais os aspetos a melhorar e em como o poderão fazer.

“Para as crianças se tornarem músicos competentes, eles precisam de ser capazes de desenvolver as suas capacidades de “pensar no som” através da capacidade de ouvir

auditivamente nas suas mentes o que vêm, ouvem ou o que desejam reproduzir nos seus instrumentos” (McPherson 2005: 10).

Relativamente a estratégias a usar no trabalho de casa, McPherson (2005) afirma que a forma como os alunos o realizam, está relacionado com os seus interesses pessoais e o seu estilo individual de trabalho. O mesmo autor identifica dois estilos de trabalho: estilo mais estratégico, em que os alunos trabalham no repertório que tem de estudar e nas suas dificuldades, partindo depois para repertório ou para a fase do repertório em que sintam e tenham prazer na música; e um estilo menos estratégico, em que os alunos se focam nas peças que já tocam e tem maior prazer em executar, em vez do repertório novo requerido pelo docente para trabalhar. McPherson (2005) realça que um estilo de trabalho mais estratégico está normalmente associado a uma aquisição de competências mais rápida.

A existência de dificuldades ao longo das peças poderá conduzir a uma desmotivação durante o estudo das mesmas, podendo prejudicar a evolução do aluno. Este poderá corresponder de forma satisfatória, procurando estratégias para ultrapassar as suas dificuldades, ou então, reduzir o seu tempo de estudo caso não saiba como ultrapassar os problemas.

Existem pequenas estratégias que poderão ser aplicadas junto da aprendizagem musical em crianças ou na iniciação musical, independentemente da idade. No caso da leitura à primeira vista, as crianças deverão ser ensinadas a observar atentamente a partitura de forma a encontrar informação relevante antes de uma execução correta da partitura. Deve ser tido em atenção o andamento da peça, a tonalidade e uma possível leitura geral antes de tocar de forma a identificar quais as possíveis dificuldades.

Relativamente à memorização, existem 5 possíveis estratégias de aplicação em crianças. Poderão memorizar através da memorização visual da partitura ou do nome das notas que compõem a melodia, do canto da melodia executando o ritmo com o nome e altura das notas em simultâneo ou então através da memorização da melodia sem ligação ao nome das notas. Poderão também memorizar cantando as melodias com o nome das notas e em simultâneo efetuar as dedilhações no instrumento, tanto em pequenas partes da melodia como na melodia completa, ou relacionar a nota/som que ouvem com a dedilhação no instrumento. Os alunos devem aprender primeiro pelo ouvido através da audição e só depois serem ensinados à prática performativa.

McPherson (2005: 32) afirma que as crianças que aplicam cedo estratégias mentais apropriadas na sua aprendizagem, têm maior propensão a um bom sucesso musical do que comparado com os restantes colegas. A aplicação destas estratégias tem como objetivo a apreensão mental da dedilhação e não como objetivo específico trabalhar a leitura notacional da criança.

O ensino de música deve estar imerso em ambientes ricos de experiências musicais e oportunidades de participação nas mesmas.

Durante as aulas, os alunos tem oportunidade de aprender e de observar a demonstração do professor, enquanto nas participações públicas o aluno vivencia e desenvolve o seu conhecimento. Além disso, a demonstração do professor resulta numa referência para o aluno que deverá apreender daquilo que observa e ouve.

Todos os estudantes de música enquanto performers, devem ter experiências de performance positivas, fazendo com que se mantenham motivados e confiantes no seu trabalho, evitando a falta da mesma e nervosismo em excesso. O docente deverá mostrar a sua confiança no aluno incentivando-o ao longo do seu trabalho, aumentando a autoconfiança e autoestima do mesmo. Este deverá também ser conduzido de forma a ser o mais autónomo possível no seu estudo em casa. Para isso, caberá ao docente promover momentos e estratégias para que o aluno se possa orientar sem a presença do professor.

O aluno deverá evoluir ultrapassando novos desafios e objetivos ao seu alcance e explorando novas competências. Durante o acompanhamento na aula, o professor dará um feedback constante relativamente à prestação do aluno.

Quanto ao ensino da flauta transversal, Putnik (1970) afirma que “a primeira consideração na segurança da flauta é apoiar na forma mais natural e confortável com liberdade para os dedos, apoio constante, e liberdade para respirar corretamente” (Putnik 1970:7). O instrumento deverá estar em posição transversal, os braços erguidos e ligeiramente afastados do peito e a cabeça ligeiramente virada para a esquerda. Uma posição incorreta dos braços poderá prejudicar a respiração, se estes se mantiverem muito próximos do peito, e a qualidade de som, se a flauta estiver inclinada prejudicando a direção do ar e a relação da embocadura com o orifício da flauta.

“É extremamente importante que o flautista iniciante seja constantemente lembrado para manter esta posição” (Putnik 1970: 7). A posição dos braços de um flautista é pouco natural e poderá ser bastante cansativa. Estes alunos principiantes poderão

ter dificuldade em manter uma posição correta por longos períodos de tempo. Nestes casos, os flautistas deverão repartir o seu estudo em partes mais pequenas de tempo e por objetivos.

O instrumento deve ser segurado em três pontos, segundo Putnik (1970), o dedo indicador da mão esquerda e os dedos polegar e mindinho da mão direita. Poderão também efetuar uma ligeira pressão junto ao queixo, evitando uma pressão em excesso que poderá prejudicar a qualidade sonora. Os apoios mais importantes recaem sobre o dedo indicador esquerdo que se mantém curvado junto à flauta e o dedo polegar direito que suporta o peso da mesma, devendo estar debaixo do dedo indicador da mesma mão. Os restantes dedos deverão estar curvados e próximos das chaves.

“Uma postura defeituosa afeta em grande maneira a respiração, o som e a técnica” (Wye 1987: 9). Relativamente à criança em estudo, sempre que era necessário corrigir a posição das mãos, significava que a criança colocava a mão direita inclinada tocando com o indicador no eixo de chaves na flauta. Esta má colocação prejudicava a liberdade dos dedos e uma posição pouco ergonómica para o pulso direito. Tendo em conta o tamanho da criança, esta conseguia com facilidade colocar corretamente as mão necessitando apenas de se lembrar da posição mais ergonómica e confortável.

Na produção de som na flauta, o ar é conduzido em parte para dentro da flauta e outra parte fora passando pelo orifício do bisel. Após a primeira produção de som, a tendência dos flautistas principiantes é de focar direcionando-o para o orifício, criando assim uma pressão entre os lábios. Este efeito levará a uma menor qualidade de som fazendo com que se ouça bastante ar fora da flauta.

Numa boa embocadura, existem dois fatores importantes a ter em consideração: o local para onde o ar é direcionado e quanto do orifício o lábio inferior cobre. Este deverá cobrir um terço do espaço, o que poderá não funcionar igualmente com todos os flautistas, devendo por isso experimentarem de forma a encontrar um som focado e com volume. A direção de ar deverá estar direcionada para o centro do orifício da flauta. Regra geral, o espaço criado entre os lábios situa-se no centro dos mesmos, nas exceções, os flautistas deverão deslocar ligeiramente a flauta para um dos lados de forma a centrar com a cavidade do bisel. A posição da flauta deverá estar paralela aos lábios de forma não prejudicar a direção de ar.

“Também ter em mente que o espaço da embocadura coberto pelo lábio e o ângulo em que a flauta é segurada, estão proporcionalmente relacionados um com o outro e com o ângulo em que a coluna de ar é direcionada a partir dos lábios do flautista” (Putnik 1970:10). O ajustamento de uma boa embocadura depende também do ângulo, tamanho e da forma da coluna de ar. A grossura dos lábios de cada flautista tem influência na prática. A qualidade, volume e precisão do som dependem da posição dos lábios e da projeção e velocidade de ar. A procura do melhor ângulo deverá ser efetuada tocando notas longas e virando a flauta gradualmente até encontrar o melhor ângulo para produção de som.

“Se um estudante toca notas longas, lentas, tem a oportunidade para examinar o seu som em pequenos detalhes, depois, conseguem ouvir os aspetos indesejáveis do seu som, e o seu auto mecanismo de controlo irá melhorar” (Wye 1980: 5). Para produzir diferentes tipos de som, deverão fazer-se pequenos ajustamentos à embocadura inicial, através dos lábios ou através da ressonância de vogais nas cavidades bocais.

Na mudança de registos ou dinâmicas, o maxilar inferior tem um papel relevante devendo deslocar-se alternando assim a direção da coluna de ar. Autores como Wye (1986) e Putnik (1970) defendem que os flautistas iniciantes devem preocupar-se primeiramente com o uso do maxilar na mudança de oitava. Este trabalho deverá ser efetuado com a prática de oitavas, começando no registo grave mantendo a mesma dedilhação do registo médio e movendo lentamente o maxilar inferior para a frente.

Relativamente a respiração, vários autores abordam a respiração abdominal. Esta consiste no alargamento da zona abdominal quando expira, ao contrário da subida dos ombros, procedimento errado usado pela maioria dos alunos em iniciação de um instrumento de sopros. Ao elevar os ombros durante a inspiração, Wye (1986) afirma que este procedimento prejudica os flautistas inspirando menos ar e criando tensão na garganta.

A respiração tem um papel principal na qualidade de som. Existem dois fatores importantes para este processo: inspirar uma quantidade de ar suficiente e manter a pressão exata para controlar a coluna de ar. Para este último fator, é necessária a interação dos músculos abdominais e do diafragma que farão a pressão necessária para o controlo da coluna de ar. O uso do diafragma permite que o flautista usufrua da sua inteira capacidade dos pulmões.

Autores como Wye (1986), defendem que a introdução do registo médio na flauta deve ser precedida da mesma nota na oitava inferior. A mudança de oitava deverá ser efetuada em *legatto* e praticando notas longas como abordado anteriormente.

Neste subcapítulo, são abordadas as principais considerações na aprendizagem de flauta transversal, tanto na vertente técnica e prática do instrumento como na vertente geral do ensino instrumental. Os conceitos abordados estão diretamente relacionados com a aprendizagem e o nível da criança em estudo. Esta encontrava-se num nível de iniciação onde aspetos de postura, som, respiração e apoio abdominal eram constantemente abordados.

McPherson relaciona o meio envolvente no ensino da música. Neste estudo caso, a criança em observação estudou em nível iniciação numa escola oficial de música de regime privado na cidade de Braga. Cidade com duas escolas oficiais de ensino de música, uma universidade com curso superior na mesma área e bastante e variada atividade cultural musical. A participação em atividades musicais, proporciona a interiorização dos aspetos específicos das mesmas.

Quanto à postura das mãos no manuseamento da flauta, Putnik (1970) relata o facto de muitas crianças começarem a estudar flauta quando as suas mãos ainda são pequenas. O mesmo aconteceu com a criança em questão que iniciou os estudos com uma Yamaha 211 de orifícios fechados e cabeça normal. Durante o primeiro ano letivo, iniciou-se uma aprendizagem com a mão esquerda colocada corretamente na flauta e a mão direita a segurar livremente a parte direita da flauta sem carregar nas chaves, suportando melhor o peso da flauta. À medida que a criança foi aprendendo e evoluindo e a posição da sua mão esquerda se encontrava estável, introduziu-se a mão direita na sua posição correta. Assim permitiu que a criança já conseguisse manipular a flauta e o seu peso com facilidade. No entanto, um dos erros comuns criado por estes jovens flautistas é a inclinação do dedo indicador direito para se apoiar nas chaves inclinando a mão.

Os restantes tópicos já abordados serviram de fundamentação e apoio na aplicação da metodologia, descrita no capítulo 3.

Capítulo 2 - A criança em estudo

Este capítulo descreve o meu acompanhamento com a criança através da minha experiência como docente de flauta transversal e do contacto com os pais e encarregados de educação. Não se baseia por isso na fundamentação teórica que foi destinada à metodologia.

A criança do presente estudo iniciou os estudos musicais aos 7 anos de idade, em Outubro de 2010, por recomendação do seu médico pedopsiquiatra. Inscreveu-se numa escola particular de ensino oficial de música, onde participou nas disciplinas de iniciação musical, instrumento – flauta transversal e coro. No último ano de aprendizagem, presente ano deste estudo, participou também no Ensemble de Sopros B.

A criança frequentou um infantário a partir dos três anos e durante o processo de transição deste para a escola primária, foi apresentado aos progenitores o facto de a criança se revelar muito distraída e poder vir a ter dificuldades de aprendizagem. Assim que iniciou o ensino primário, e segundo a mãe e encarregada de educação, a criança apresentou bons resultados a matemática mas dificuldades de leitura. Inicialmente, pais e professora primária, suspeitaram de dislexia pelo que decidiram recorrer ao um médico especialista.

O pedopsiquiatra em questão não quis prestar declarações para o presente estudo devido ao seu sigilo profissional. Segundo as declarações da mãe da criança (ver anexo 10), foi diagnosticado “dispersão do desfoque da atenção, que interferia na sua capacidade de conceptualizar”. Durante três meses, a criança tomou medicação calmante durante a noite. Além disto, foi aconselhado o estudo de música, prática de rotinas estáveis e de exercício físico que trabalhassem a coordenação motora e equilíbrio.

Durante o primeiro ano letivo (2010/2011), a criança teve aulas semanais de 45 minutos individuais que decorreram após a hora de almoço e participou em duas audições de classe. As suas atitudes revelavam uma criança bastante irrequieta desconcentrando-se várias vezes sendo também necessário repetir as correções a executar.

Durante este período, a aluna demonstrou vários problemas de concentração e falava bastante durante as aulas. Na maioria das vezes, a criança pouco tempo conseguia permanecer sentada ou de pé junto da estante. Mexia-se muito ao longo da aula e distraía-se com inúmeros fatores. Muitas vezes, a criança circulava à volta da estante enquanto eu

procurava abordar conteúdos da aula. A sua postura não era a mais ergonómica apesar de responder rapidamente aos exercícios pedidos. Eram estipulados exercícios/objetivos pequenos e claros de forma a aluna conseguir tocar.

Por várias vezes foram introduzidas as notas ré médio (4) e fá grave (3) na flauta e que nas aulas posteriores a criança afirmava não se lembrar. Ao mesmo tempo, esta possuía problemas de ritmo e leitura musical, sendo necessário colocar o nome das notas por baixo das mesmas e cantar as melodias variadas vezes juntamente comigo. A aluna demonstrava também dificuldades de articulação, não articulando na maioria das notas principalmente nos dois primeiros anos de estudo.

Ao longo do seu primeiro ano letivo, todas as melodias a aprender eram apresentadas em pequenas frações no qual a aluna cantava primeiramente e juntamente comigo, cantava ao mesmo tempo que movimentava corretamente as dedilhações na flauta e por fim, tocava a melodia/parte. À medida que a aluna assimilava a parte em questão, esta unia-se com a parte seguinte, tocando assim partes maiores. Para uma melhor compreensão da peça, tanto as partes pequenas como as partes maiores eram cantadas várias vezes em conjunto comigo.

O método utilizado ao longo deste período foi *A Tune a Day* de C. P. Herfurth e H. M. Stuart onde as suas melodias eram essencialmente tradicionais de vários países.

A sua evolução ao longo deste ano foi gradual apesar de bastante lenta. Nas apresentações públicas – audições de classe – a aluna demonstrava-se irrequieta quando permanecia sentada na plateia e aparentava-se sempre calma quando tocava. Durante as audições foi sempre necessário alterar a aluna de lugar de forma a não prejudicar a apresentação dos colegas pois falava bastante enquanto assistia às outras performances.

No ano letivo seguinte, 2011/2012, a aluna teve aulas de 45 minutos em conjunto com um aluno mais velho um ano e com 3 anos de prática de flauta ao final da tarde de segunda-feira. Por algumas vezes, a criança revelou uma maior motivação ao ver o seu colega mais evoluído e com o comportamento exemplar. No entanto, por diversas ocasiões a criança perturbou a aula, principalmente quando o colega tocava. Assim, e com o propósito de um melhor aproveitamento da aula, era pedido à criança para escrever o nome das notas das novas peças ou exercícios de forma a manter-se sentada ocupada no seu estudo. Noutras ocasiões, era requerido para a criança trabalhar as dedilhações e cantar/solfejar interiormente.

O método mais utilizado neste ano letivo foi *The New a Tune a Day* de Ned Bennett, permitindo a audição do 1º exemplo do cd e depois a execução com o mesmo. A motivação e a participação da aluna quando tocava com cd evoluíram visivelmente durante as aulas. Mesmo assim, a aluna interrompia por diversas vezes para pedir para tocar com a gravação ou ouvir o cd, continuando a perturbar a aula do colega.

Na prova final de ano, a aluna demonstrou um nervosismo não existente até então. A criança terminou o período tocando a escala de Fá M numa oitava, arpejo e melodias tradicionais articulando em quase todas as notas. Demonstrou ainda algumas dificuldades na pulsação não a mantendo sempre estável tocando ainda com uma postura ligeiramente incorreta, apesar de pequenas melhorias comparando com o ano anterior.

No presente ano letivo, a aluna permaneceu com o mesmo horário escolar a partilhar a aula com uma aluna do 1º ano de iniciação sem nenhuma prática anterior. As aulas eram repartidas sendo que enquanto uma aluna tocava a outra assistia. Nestes momentos, a criança em questão teve bastantes dificuldades em manter-se sentada e quieta pelo que muitas vezes foi pedido para treinar mentalmente as suas melodias. O ideal, apesar de pouco possível, seria um questionário sobre os acontecimentos ao longo das aulas, mas ambas as alunas tinham níveis bastantes diferentes.

Ao longo do segundo período, a criança mostrou melhorias no comportamento, apesar de ainda um pouco conversadora, permaneceu atenta na maioria do tempo enquanto a colega tocava. Ao longo deste período a aluna executou os exercícios da *Lesson nº8* do *A Tune a Day* tendo como objetivos articular todas as notas, aprender e memorizar corretamente a escala de Sol M e respetivo arpejo, *Up and Down* de Trauts e *Theme from the Second Symphony* de J. Haydn, ambas as peças integram o método anteriormente referido. O terceiro período corresponde ao período da aplicação da metodologia descrito no capítulo seguinte.

Capítulo 3 - Metodologia

Para o presente estudo, foi elaborado uma metodologia a partir das leituras de textos de pedagogia de flauta transversal e métodos recorridos em disciplinas teóricas em casos de crianças com DDA. Foi realizada uma relação entre ambas as áreas de educação de forma a elaborar as melhores estratégias para a aluna. Durante três meses planejaram-se aulas semanais para a criança sendo observado em cada aula o seu comportamento e a sua evolução, bem como as estratégias usadas para um melhor aproveitamento.

Foram estipulados objetivos por período e por aula sendo escolhido o repertório a trabalhar e os novos conteúdos a apreender. A experiência prática deste projeto ocorreu durante os meses de Abril a Julho 2013, o equivalente ao terceiro período do ano letivo de 2012/2013. Este período contou com 10 aulas de 45 minutos, realizadas à segunda-feira das 17:45h às 18:30h, repartidos com outra aluna de 1º ano de iniciação com 6 anos de idade e sem conhecimentos de música.

Métodos aplicados

Inicialmente, definiram-se os conteúdos e objetivos a lecionar. Estipulou-se introduzir o restante registo médio, apresentando as notas lá e si médios (4) e a nota dó agudo (5). Posteriormente, abordou-se a escala de Dó Maior (dó 4 a dó 5) e o respetivo arpejo a trabalhar seguidos dos estudos nº 2 e 1 de G. Gariboldi (op. 89) e a peça *Pavanne D' Angleterre* de C. Gervaise.

Baseado nas rotinas de aulas defendidas por Parker (2003) e DuPaul, Weyandt & Janusis (2001), iniciaram-se todas as aulas com os exercícios de som e/ou a escala de Dó M em notas longas de forma a realizar um pequeno aquecimento e a abordar correções importantes como apoio e postura da aluna. O som pretendido deveria ter uma boa projeção e intensidade. A escala seria executada com diferentes durações desde notas longas, em semibreves e mínimas (pulsação média a 60 a semínima). As aulas prosseguiram-se com os estudos e/ou peças.

Outras correções também necessárias durante o início das aulas e ao longo das mesmas, foram a respiração e a postura. Foi importante corrigir a aluna para não erguer os ombros quando inspira de forma a respirar corretamente, melhorando a quantidade de ar

inspirado para os pulmões. Além disso, a aluna deveria manter pressão nos músculos abdominais controlando assim a saída do ar. Seguidamente, seriam abordados o estudo e/ou a peça em questão.

Um dos métodos utilizados na aquisição de conhecimentos foi a correção dos erros e dificuldades ainda existentes por pequenas secções e/ou objetivos. Tal como defendido por Selikowitz (2009) através da alteração do curriculum, este foi adaptado a médio e longo prazo para que a aluna conseguisse ter resultados positivos. No caso dos estudos e peças, estes foram divididas em pequenas secções e em secções maiores (ver anexos 5, 6, 7 e 8). Isto permitiu que a aluna memorizasse corretamente a sequência ou corrigisse a dificuldade em questão. Tanto as pequenas sequências de dois e quatro compassos como as sequências maiores foram solfejadas, cantadas e, quando necessário, cantadas praticando a dedilhação na flauta. Assim que assimilada a sequência em questão, unir-se-ia com a sequência seguinte tornando as partes maiores e acabando por tocar o estudo ou peça completa.

Os objetivos eram estipulados para que a aluna os conseguisse cumprir com sucesso. No final de uma performance correta de cada parte era-lhe dirigido um elogio ou uma apreciação positiva de forma a manter a criança motivada, relacionando com o reforço positivo defendido por Parker (2003) e Antunes (2009).

No caso dos estudos e da peça, estes dividiram-se também por pequenas sequências e por sequências maiores para uma melhor concentração na execução das mesmas. Como a aluna ainda possuía dificuldades de leitura notacional, esta deveria identificar as notas e o valor das respetivas figuras rítmicas e, posteriormente, cantar juntamente comigo. Durante a aula, a partitura não possuía os nomes das notas sob as mesmas, pelo que a aluna as identificava no momento a propósito de as memorizar. No entanto, de forma a manter a criança ocupada enquanto a outra aluna tocava, foi requerido para a criança em estudo escrever o nome das notas, garantindo assim um estudo e execução correta das mesmas ao longo do estudo efetuado em casa.

No final da sua parte prática, foram abordados todos os aspetos a ter em atenção no estudo em casa. Para as partes não práticas das aulas da aluna em questão foram aplicadas estratégias de forma a manter a criança atenta e sossegada enquanto decorreu a parte prática da outra aluna. Estratégias como questionar quais os erros que estavam a acontecer durante a performance da outra aluna foram uma das práticas aplicadas. Para os momentos

em que a criança em estudo se encontrava mais irrequieta que o habitual, planeou-se o trabalho de solfejo interior dos seus conteúdos a estudar para um melhor aproveitamento da aula em termos teóricos. Numa das aulas, foi requerido à criança para desenhar algo que sinta relacionado com a música. Esta variedade de opções tinha como propósito evitar a monotonia das aulas. Neste caso, na aula de 45 minutos no qual cerca de 22 minutos são assistidos, não foi necessário um programa de alteração de comportamentos.

Ao longo das várias semanas, estabeleceu-se em contacto com os pais e encarregados de educação sempre que necessário de forma a cumprir uma boa comunicação entre ambas as partes, trabalhando em conjunto para o melhor sucesso académico da criança. Esta relação é fundamental segundo defendem autores como Mautone, Lefler & Power (2011).

O principal objetivo deste projeto foi a exploração de várias experiências de forma a proporcionar um melhor aproveitamento da criança durante a aula de instrumento. O estudo e a peça deveriam ser tocados de memória. Para facilitar a memorização dos conteúdos em questão, estes foram executados em pequenas frações, tal como assimiladas na aula, e não obrigando ou pressionando a aluna a memorizar.

Descrição do Estudo

Na primeira aula, ocorrida a 8 de Abril, iniciou-se a aprendizagem com a aluna mais nova e parceira de turma, enquanto a criança em estudo permanecia a maior parte do tempo a assistir sem interromper. Por várias vezes, a criança mostrou-se curiosa sobre o momento pelo qual começaria a tocar na aula. Chegado o seu momento, foram introduzidas as notas lá (4) e si (4) médios e dó (5) agudo. Antes de iniciar o novo registo, a criança começava por tocar a mesma nota no registo grave. De seguida, foi explicado e exemplificado o processo para a produção da oitava superior. A aluna deveria alterar a direção de ar para a frente, através do movimento do maxilar inferior no mesmo sentido, e aumentar o apoio abdominal. Este procedimento foi repetido para cada uma das notas.

Posteriormente, foi introduzida a escala de Dó M sendo apresentadas as notas na pauta que a aluna deveria identificar. Após uma demonstração da minha parte, a criança repetiu a escala lentamente. Foram necessárias várias repetições da mesma para uma boa apreensão e compreensão pois, a criança por diversas vezes errava notas da escala. Depois,

foi apresentado e demonstrado o arpejo. Antes de terminar a aula, foi apresentado o estudo número 2 de G. Gariboldi (op.89) (ver anexo 4) e iniciada uma pequena leitura de 8 compassos antes de terminar a aula.

Para trabalho de casa, a criança deveria estudar as notas introduzidas na aula, efetuando o mesmo processo ocorrido nas aulas. Além disso, deveria também memorizar corretamente a escala e o arpejo trabalhados e reiniciar uma leitura do estudo nº 2 de G. Gariboldi (op. 89).

Na aula do dia 15 de Abril, a criança em estudo principiou a aula tocando a escala de Dó M. Esta apresentou dificuldades no som tocando vários harmônicos agudos principalmente a partir da nota mi médio. A escala foi demonstrada e exemplificada por mim com o propósito a orientar auditivamente a aluna para o som pretendido. Esta desconcentrava-se várias vezes enganando-se em várias notas ao longo da escala. Foi então requerido para a aluna tocar a escala em semibreves devendo focar a sua atenção no som pretendido e na nota que se prosseguia na performance da mesma. A escala foi interpretada juntamente comigo.

Após uma execução correta da escala em semibreves, repetiu-se a mesma desta vez em mínimas, o qual a aluna cumpriu corretamente. O mesmo processo foi executado com o arpejo da mesma tonalidade. Para terminar este objetivo, foi recordado para a aluna executar várias vezes a escala no seu estudo em casa em semibreves e mínimas, devendo manter-se concentrada em ouvir e produzir o som exato e em memorizar corretamente a escala.

Prosseguindo para o estudo nº2 de G. Gariboldi (op. 89), a criança revelou ter apenas estudado os 4 primeiros compassos colocando no nome por baixo de cada uma das notas. O estudo foi dividido pela docente em 5 partes (ver anexo 5). Foram trabalhadas as duas primeiras partes, primeiro cantando em conjunto e depois demonstrado por mim e repetido posteriormente pela aluna. Foi solicitado para a criança identificar o nome das restantes notas e para solfejar a melodia. Antes de terminar a aula, a criança tocou as duas primeiras partes. Para trabalho de casa, a criança deveria estudar a escala de Dó M tal como exercido na aula e o estudo nº2. Neste último, a criança deveria no mínimo estudar as partes 1, 2 e 3 separadamente e de seguida a parte 1 com a parte 2, parte 2 com parte 3 e conseguir na semana seguinte tocar as três partes consecutivas do estudo (ver anexo 5).

Na aula nº 3 do dia 22 de Abril, a criança principiou com a escala de Dó Maior e o respetivo arpejo. O seu som estava com bastante qualidade, focado e com bom volume sonoro. A aluna efetuou a escala com menos erros que o habitual, mesmo assim, foi solicitado à criança para repetir. Esta repetiu juntamente comigo de forma a reter como exemplo um som de referência e uma postura ergonómica através da observação e atenção da aluna. O mesmo processo foi realizado com o arpejo da escala em mínimas e semínimas.

Posteriormente, foi pedido para a aluna retomar o estudo nº2 de G. Gariboldi (op. 89). Demonstrou imensas dificuldades desde o início, revelando não ter estudado durante a semana. Foi então requerido para a aluna se sentar e estudar mentalmente tentando solfejar o estudo enquanto a aula prosseguia com a colega de turma que partilha a mesma aula. A aluna por diversas ocasiões interrompia a execução da colega para tirar dúvidas visto ainda ter muitas dificuldades de leitura musical.

Retomada a aula prática com a criança em estudo, esta demonstrou ainda muitas dificuldades pelo que se optou por trocar o estudo nº2 pelo estudo nº1 do mesmo método. Foi ainda realizada uma pequena leitura com a aluna e uma performance do estudo por mim como referência, depois de explicados os procedimentos a ter em atenção no estudo em casa que deveria ser mais frequente.

No trabalho de casa, a aluna deveria estudar a escala de Dó M ainda em semibreves e mínimas, e se possível em semínimas. Além disso, a criança deveria também estudar o estudo nº 1 de G. Gariboldi cumprindo os mesmos procedimentos praticados na aula.

No dia 29 de Abril realizou-se a quarta aula. A primeira parte da mesma foi assistida para a criança em estudo. Com a colega de turma foram trabalhadas as melodias *Up and Down* de Trauts e *Evening Song* de R. Schumann, inseridos na *Lesson 8* do *A Tune a Day – Book 1* de H. P. Herfurth e S. M. Stuart. Enquanto uma aluna tocava, a criança em estudo deveria estar atenta para corrigir ou sugerir uma correção sempre que necessário, visto que já havia tocado os mesmos exercícios.

Na sua aula prática, principiou tocando a escala de Dó M em mínimas, posteriormente, em semínimas em andamento moderato. Durante a execução, foi possível ver que a aluna pouco estudou durante a semana, tocando com pouco apoio e direção de ar nas notas mais agudas. Após a correção, a criança demonstrou melhorias apesar de a

qualidade sonora não ser ainda a melhor que a aluna é capaz de produzir. O mesmo processo repetiu-se com o arpejo da escala.

Prosseguindo para o estudo nº1 de G. Gariboldi e devido às dificuldades de leitura da aluna, foi criada uma pauta de auxílio à criança com a melodia do estudo em questão. Para cada nota, a criança tinha de identificar se se situava numa linha ou espaço e que nota seria. Posteriormente, a aluna foi questionada sobre a duração de cada nota, tocando depois pequenas passagens no final. Este processo repetiu-se em sequências de dois e quatro compassos, acabando por tocar no final da aula a primeira pauta completa.

Para trabalho de casa, a criança deveria repetir os mesmos procedimentos e conteúdos efetuados na aula. A criança esteve abatida e pouco interativa pois não estudou durante essa semana, por consequência dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.

A aula nº 5 estava planeada para o dia 6 de Maio, véspera do exame nacional, ao qual a aluna faltou e também não participou na audição de classe.

No dia 13 de Maio realizou-se a aula nº 6. Iniciou-se a aula pela aluna mais nova, enquanto a criança em estudo permanecia sentada tentando memorizar o nome das notas decorando notas nas linhas e notas nos espaços da pauta musical. Chegada a sua parte prática na aula, começou pelo estudo nº1 de G. Gariboldi (op. 89) tentando tocar a primeira pauta de memória (ver anexo 4). Existindo ainda erros, partiu-se para a execução com partitura. A primeira pauta do estudo foi solfejada e cantada em seguida juntamente comigo e depois executada corretamente pela aluna.

Prosseguindo para a segunda parte do mesmo estudo, foi efetuado um trabalho de leitura notacional. Como a criança ainda demonstrava dificuldades de leitura, esta analisava as notas vendo se estas se encontravam em que linha ou espaço e a que nota correspondiam relacionando com a pauta que a criança tinha como referência. Eram decifrados dois compassos de cada vez (conforme as sequências apresentadas no anexo 6), entoados de seguida e depois executados na flauta num trabalho em conjunto comigo. Depois foram entoados quatro compassos de cada vez e por fim a pauta completa. A aluna era corrigida sempre que necessário e no final da aula executou o estudo completo ficando para trabalho de casa com o objetivo de praticar o mesmo corretamente e se possível de memória. A escala de Dó M deveria continuar a ser trabalhada em casa.

No final da aula, realizou-se uma conversa com a encarregada de educação, tendo sido dadas orientações para o estudo da criança, devendo esta estudar um pouco todos os dias, pois nas últimas semanas e em consequência dos exames nacionais de quarto ano, o estudo de flauta foi descurado. Além disso, foi explicado qual o processo que a criança deveria praticar durante o seu estudo e que deveria memorizar o nome das notas.

A aula nº 7 ocorreu no dia 20 de Maio. A criança em estudo iniciou a aula tocando a escala de Dó M. O seu som revelava-se bem apoiado e os ataques bastante precisos, sendo apenas necessário alertar a criança para efetuar a escala em mínimas com o objetivo de se concentrar nas notas e tocar corretamente sem erros. O mesmo processo realizou-se com o arpejo, depois de questionada sobre as notas que o constituem. Posteriormente, a aluna tocou a escala e o arpejo imaginando estar numa prova de forma a executá-lo corretamente.

Partindo para o estudo nº1 de G. Gariboldi, a aluna demonstrou uma maior segurança mostrando apenas dificuldades no registo médio tocando as notas mais agudas na oitava inferior. A criança foi prevenida para ter em atenção a passagem em questão, compassos 12 e 13, e outros eventuais erros que surgiram. De seguida, a aluna interpretou o estudo corretamente necessitando apenas de ser alertada para os erros existentes no início da aula, de forma a não os repetir durante o seu estudo semanal.

Antes de terminar a sua parte prática da aula, foi realizada uma pequena leitura da peça *Pavane D'Angleterre* de C. Gervaise (ver anexo 7). O mesmo processo de leitura notacional executado nas aulas anteriores foi repetido para as duas primeiras repetições da peça. Notou-se uma melhor assimilação da melodia e do solfejo por parte da criança.

Enquanto a outra aluna tocava, a criança em estudo escreveu o seu trabalho de casa no caderno e identificou o nome das notas e as respetivas durações da nova peça. A criança deveria assim solfejar interiormente enquanto a outra aula prática prosseguia. Manteve-se calma na maior parte do tempo, interrompendo algumas vezes para tirar dúvidas sobre a sua partitura.

Para trabalho de casa, a aluna deveria estudar a escala de Dó M, o estudo nº 1 de G. Gariboldi (op. 89) e a obra *Pavane D'Angleterre* de C. Gervaise – conteúdos a apresentar na prova de avaliação trimestral, a ocorrer a 8 de Junho de 2013.

A aula nº 8 decorreu no dia 27 de Maio. A aluna participou ativamente na segunda parte da aula. Durante a primeira parte, manteve-se bastante calma não interrompendo a

aula prática da colega. Enquanto não participava, foi requerido para a criança aproveitar o tempo e estudar as suas partituras, solfeando e cantando mentalmente as mesmas.

Chegada a sua parte prática, a aluna iniciou com a escala de Dó M. Foi solicitado para apoiar um pouco mais, principalmente as notas mais agudas e para manter a mesma pulsação do começo ao termo da escala. A criança corrigiu e prosseguiu para o arpejo onde foi necessário fazer as mesmas correções. Prosseguindo para o estudo nº1 de G. Gariboldi, a criança tocou a primeira pauta de memória, errando em pequenos ritmos que foram demonstrados e corrigidos. Solicitou-se para que tocasse com partitura, visto não ter ainda o estudo totalmente memorizado. Esta tocou o estudo corretamente, necessitando de pequenas correções relativamente ao registo de oitavas, revelando assim ter memorizado os mesmos erros da semana anterior.

Partindo para a peça *Pavanne D'Angleterre* de C. Gervaise, a aluna revelou ter a primeira parte da obra bem estudada e segura. Foram necessárias apenas pequenas correções de ritmos na primeira repetição, prosseguindo na aprendizagem da obra. Antes da sua performance, praticou-se uma pequena leitura de identificação de notas onde a criança revelou melhorias na sua leitura notacional, conseguindo identificar as notas com uma maior rapidez e eficácia. De seguida, a aluna tocou bastante bem, mesmo assim, repetiram-se as várias partes em que se dividiu a peça com o propósito de a assimilar e a memorizar corretamente.

Para finalizar a aula, a aluna executou a peça completa demonstrando várias melhorias. Durante esta aula, foi bastante visível a evolução e o empenho da criança. Apesar de durante a parte prática da aula, a criança se mover bastante entre a estante e a parede, a sua concentração e interesse mantiveram-se muito elevados traduzindo-se numa aula bastante produtiva deixando a criança contente com o seu trabalho e motivada a melhorar na sua preparação para a prova de período. Para trabalho de casa, a criança deveria trabalhar os conteúdos a apresentar na prova.

Durante esta aula, a aluna permaneceu muito motivada e participativa. Apesar de ainda se movimentar bastante durante as aulas, principalmente entre a estante e a parede, a aluna tocou bastante bem e manteve-se confiante no seu trabalho a apresentar na prova de avaliação.

No dia 8 de Junho a aluna realizou a prova final de período. No dia 3 de Junho não foi possível realizar a habitual aula de instrumento devido a provas de avaliação

instrumental. Assim sendo, no dia da prova, a aluna foi ouvida durante 15 minutos antes da mesma e apenas alertada para pequenas correções. Esta revelou ter estudado bastante durante a semana, sendo confirmado através da sua performance. A postura das mãos encontrava-se numa posição ergonómica e o seu som bem apoiado ao longo de toda a escala de Dó M.

No estudo de G. Gariboldi, a aluna estudou erradamente entre os compassos 12 e 13, confundindo a oitava das notas e não soprando e apoiando devidamente para a oitava em questão. Foi corrigida e demonstrada a passagem em questão, que a criança assimilou corretamente. Depois de executar o estudo completo, a aluna tocou a obra *Pavane D'Angleterre* de C. Gervaise. A peça foi bem trabalhada no geral, errando apenas em duas notas no qual a aluna se esqueceu dos respetivos sustenidos. Além disso, a sua pulsação atrasava ligeiramente à medida que se aproximava do final da peça e as notas eram mais graves. Antes da prova, a criança foi prevenida e corrigida para as dificuldades ainda existentes.

No dia 28 de Junho ocorreu a nona aula. A aluna não teve aula no dia 10 de Junho pois foi feriado nacional, no dia 17 não compareceu, segundo a mãe devido a uma festa na escola, e no dia 24 de Junho a criança não teve aula devido ao feriado de S. João. A aula de dia 17 de junho foi reposta no dia 28 do mesmo mês. Iniciou a aula com a peça *Pavanne D' Angleterre* de C. Gervaise. A sua postura estava novamente incorreta com a flauta para baixo e a sua pulsação um pouco instável, fazendo rallentandos inconscientes no final da peça. Por algumas vezes, a aluna confundiu-se em algumas notas, voltando a questionar o que era o sustenido presente na partitura. Foram relembrados pequenos aspetos no qual a aluna demonstrava ter ainda algumas dúvidas.

Após uma execução correta da peça, foi requerido para tocar novamente comigo que, na falta de piano, criei uma redução para uma segunda flauta dando assim a conhecer parte da música ao mesmo tempo que observava a reação da aluna. Em geral, o ritmo de ambas as partes era igual pelo que a aluna tocava corretamente na maior parte da obra. Nos compassos 4 e 9, a aluna confundia-se enquanto a parte do baixo do piano, executada em redução na flauta, tinha movimento no baixo e a parte de flauta solo, tocada pela aluna, permanecia em semibreve. A criança foi corrigida para o ritmo devendo para isso contar os tempos das suas notas.

Repetiram-se as mesmas sequências, tocando eu desta vez apenas a voz superior do piano e assim, o mesmo ritmo da parte da flauta solo. O objetivo deste exercício era a assimilação correta do ritmo por parte da aluna. Após a apreensão correta do mesmo, repetiu-se novamente mas com a voz do baixo do piano, ainda tocada na flauta. O resultado foi bastante satisfatório sendo que a aluna tocou o seu ritmo tal como escrito, contudo, os seus problemas de pulsação permaneceram.

Após uma nova repetição da peça, partiu-se para o estudo nº1 de G. Gariboldi (op. 89). Este seria executado no concurso interno da escola, mas a aluna acabou por não se inscrever. A criança tocou o estudo de cor, efetuando os mesmos erros que havia feito na aula anterior e na prova. Ainda assim, a aluna manteve uma boa pulsação e executando corretamente o ritmo. No entanto, a sua postura revelara-se novamente torta, principalmente na elevação da flauta, acabando por afetar a postura do pescoço.

O apoio abdominal também falhou principalmente na passagem das notas sol e lá médio nos compassos 12 e 13. A criança foi novamente corrigida, executando a mesma passagem ao mesmo tempo que eu colocava a mão no abdómen da aluna de forma a verificar e a incentivar a aluna a apoiar com os músculos abdominais. A qualidade sonora melhorou visivelmente repetindo a aluna a mesma passagem sozinha. Para terminar a aula, a criança tocou o estudo completo seguido da abordagem de todas as indicações a ter em atenção no estudo em casa.

A criança mostrou-se bastante calma no ensaio antes da audição. A sua pulsação manteve-se ainda instável e falhou inicialmente nas alterações de clave e alterações existentes ao longo da peça. Foi efetuada a correção por mim e repetindo de seguida com piano. Em público, a aluna perdeu-se bastante na execução da peça, errando várias vezes e voltando compassos atrás. Visualmente, a sua postura permanecia ligeiramente torta e não mostrou sinais visíveis de nervosismo ou que se havia enganado.

Capítulo 4 - Observação dos resultados obtidos ao longo da experiência

Durante a aplicação do presente método, a aluna aprendeu e explorou a escala e arpejo de Dó M (dó 4 a dó 5), estudos nº1 e 2 de G. Gariboldi (op. 89) e *Pavanne D'Angleterre* de C. Gervaise. O período letivo teve a duração aproximada de três meses, de Abril a Julho. Nos dois primeiros meses, trabalharam-se os conteúdos a apresentar na prova de avaliação que ocorreria no dia 8 de Junho de 2013 e na Audição de classe de 6 de Maio do mesmo ano. Durante o período de aplicação da metodologia, estavam programadas duas audições de classe, uma em Maio e a outra no final do período em Julho. Devido aos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, a aluna faltou na aula posterior aos mesmos e não participou na audição de Maio a pedido da encarregada de educação. No mês de Junho, a aluna faltou além dos feriados nacionais e municipais que lhe retiraram duas aulas (dias 10 e 24 de Junho).

A criança revelou-se interessada e participativa na maioria do tempo, contudo, é possível verificar que à medida que se aproximava dos exames nacionais, o seu rendimento e participação nas aulas de flauta diminuiu. Até esta altura, a criança demonstrou sentir-se motivada estudando flauta em casa.

Foi sempre uma criança com vontade de tocar na aula e com objetivo de tocar sempre o melhor possível. Apesar de não ser exigido, embora explorado no contexto da metodologia através da repetição constante por sequências, a aluna mostrou facilidade e preferência por memorizar os conteúdos desenvolvidos ao longo do período.

A forma como a criança se sentia na aula, refletia na sua maneira de estar na mesma. No caso da aula nº 4, a criança esteve abatida devido ao pouco estudo por consequência dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, o facto de permanecer pouco interativa, revelou uma preocupação pelo seu sucesso académico relativamente às provas anteriormente referidas.

Como exemplo da aula nº 8, a aluna permaneceu muito motivada e participativa e apesar de se ter movimentado bastante durante as aulas, a aluna tocou bastante bem e manteve-se confiante na sua performance. Foi a aula mais produtiva de todas em estudo, em parte porque a criança havia estudado durante a semana e sentia-se satisfeita com o seu desempenho ao longo da lição.

A relação com os encarregados de educação foi estabelecida desde o início da aprendizagem musical da criança. Estes mantiveram-se sempre interessados na evolução e desenvolvimento da criança. Durante o presente estudo, os encarregados de educação revelaram preocupação sobre os resultados académicos nos exames nacionais da criança, descurando durante duas semanas, o estudo de flauta transversal.

Após a ocorrência das referidas provas e no final da aula nº 6, efetuou-se o contacto com a encarregada de educação de forma a informar sobre os procedimentos que a criança em estudo deveria ter em consideração no seu estudo por casa. Esta deveria estudar todos os dias, mesmo que apenas tocasse uma vez cada um dos conteúdos a serem avaliados. Além disso, todos os procedimentos efetuados durante a metodologia das aulas, identificar as notas e os ritmos, tocar por sequências, etc., deveriam repetir-se durante o estudo semanal.

Apesar de se repetirem erros ao longo das mesmas foram notórias a evolução e a apreensão de conteúdos. Nas partes não práticas das aulas, nem sempre foi possível manter a aluna calma e tranquila sendo para isso necessário atribuir-lhe tarefas práticas de escrita como colocar o nome por baixo da notação. Outras tarefas como solfejar interiormente ou simplesmente estar atenta à aula prática da colega de turma de forma a conseguir identificar os problemas e correções abordadas na aula, também foram aplicadas.

Na prova de avaliação, realizada a 8 de Junho de 2013, a aluna começou pela escala de Dó M com o respetivo arpejo. O seu som estava bem apoiado e numa dinâmica *mf/f* e tocou a uma pulsação média de 60 sem erros. A sua postura de braços esteve ligeiramente descaída ao longo de toda a prova. No estudo executou o mesmo problema abordado anteriormente nos compassos 12 e 13. A peça foi bastante bem tocada tendo apenas pequenas oscilações de pulsação. A criança demonstrou um ligeiro nervosismo, pois não falava e encontrava-se bastante séria dando a entender sentir a responsabilidade da prova.

Relativamente à Audição de Classe realizada no dia 1 de Julho de 2013, a aluna mostrou-se bastante calma no ensaio antes da audição. A sua pulsação manteve-se ainda instável e falhou inicialmente nas alterações de clave e alterações existentes ao longo da peça. Foi efetuada a correção por parte da docente e repetiu-se novamente com piano. Em público, a aluna perdeu-se bastante na execução da peça, errando várias vezes e voltando compassos atrás. Visualmente, a sua postura permanecia ligeiramente torta e não mostrou sinais visíveis de nervosismo ou que se havia enganado.

Quanto à participação em atividades extracurriculares, durante a experiência, estavam previstas duas audições e uma prova de avaliação. A aluna não compareceu à primeira audição sendo previamente avisada pela encarregada de educação pois esta pretendia que a aluna obtivesse resultados satisfatórios nos exames nacionais, necessitando para isso de tempo para estudar. Regra geral, ao longo do presente ano letivo, a aluna melhorou bastante os seus resultados.

O facto de repetir constantemente as sequências e os conteúdos a aprender, permitiu que a aluna assimilasse corretamente os mesmos. Por outro lado e apesar de não ser possível comprovar, o facto de repetir tocando e cantando as melodias poderá também facilitar a aprendizagem da notação musical, no entanto, facilita a memorização das peças. Tendo em conta o contexto escolar da aluna, esta é prejudicada pelo formato das aulas sendo esta uma criança que ainda possui pouca autonomia para estudar flauta, embora tenha estudado ao longo das semanas, e ainda dividir 45 minutos de aula prática com outra aluna mais nova e de nível musical inferior.

É de realçar assim o pouco tempo semanal para o desenvolvimento dos conteúdos flautísticos. O atual sistema de ensino não favorece os alunos e a sua progressão pois nem todos têm o mesmo nível de evolução. No entanto, caso as alunas em questão tivessem um nível musical similar e mais tempo de aula, poderia considerar-se trabalhar conteúdos em conjunto ou uma maior interação entre alunas ao longo das aulas.

Capítulo 5 - Opinião dos pais relativamente ao desenvolvimento da aluna

Ao longo dos três anos de estudo de música e de flauta transversal, os pais da criança mostraram-se sempre muito atentos e participativos no percurso académico da mesma. Mantiveram-se sempre em contacto de forma a acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da criança e participavam em todas as audições de classe e outras atividades da criança.

Ao longo dos anos, mostraram-se bastante satisfeitos com o desenvolvimento da criança e a sua interação com a música. Durante o acompanhamento em casa deram especial atenção às disciplinas do ensino regular, mesmo assim acompanhavam o estudo da criança relatando sempre que a criança estudava por iniciativa própria. Além disso, em semanas antecedentes a provas e audições, era comunicada a importância de os pais terem especial atenção no acompanhamento da criança. Como os pais não tinham conhecimentos de música ou de flauta transversal, o estudo da criança era orientado por ela própria sendo apenas incentivada a prática do estudo.

Ao longo dos anos, a criança foi evoluindo gradualmente tanto em termos musicais bem como em termos comportamentais, apesar de lentamente nos dois primeiros anos. Os pais mostraram-se muito contentes com os resultados positivos e cada vez melhores da aluna. Era também uma criança muito afetiva em relação aos professores, principalmente comigo.

Conclusão

O presente Projeto Educativo procurou estudar um caso de Desordem do Défice de Atenção em aulas de ensino instrumental. Esta desordem é caracterizada por três tipos: tipo desatento, tipo hiperativo, e tipo misto, segundo a literatura referida. As primeiras suspeitas da presença desta desordem surgem a partir da observação da frequência de sintomas como desatenção, dificuldades de aprendizagem, impulsividade e hiperatividade em casa ou na escola. A partir daí, a criança deverá ser observada por um médico especialista como psicólogo ou pedopsiquiatra que deverá efetuar exames próprios para despistar outros problemas de saúde.

Além do tratamento através da medicação, as crianças com DDA deverão também efetuar tarefas ou exercícios que trabalhem a coordenação motora. Em relação ao comportamento, vários autores abordam as estratégias de alteração dos mesmos como uma alternativa viável. Para este processo, tanto em casa como na escola, o papel dos pais e a interação dos mesmos junto dos professores é bastante importante.

Nos programas de mudança de comportamentos a partir da escola, as crianças deverão ter tarefas acessíveis às suas capacidades e também efetuar programas de recompensas, sendo o aluno recompensado se demonstrar melhorias no comportamento, ou redução de recompensas no caso contrário. Consoante a avaliação do professor, os pais em casa ficarão encarregues das recompensas. O aluno/criança poderá também ficar encarregue de autoavaliar os seus comportamentos a propósito de ter uma maior consciência das suas ações.

Este Projeto Educativo pretendeu estudar técnicas como rotinas de aula, reforço positivo, adaptação do curriculum a médio e longo prazo e divisão dos estudos e peças em tarefas mais pequenas para um melhor aproveitamento das aulas de flauta transversal. A metodologia deste trabalho foi aplicada ao longo dos três meses, de Abril a Junho, equivalentes ao terceiro período do ano letivo 2012/2013, em aulas semanais de 45 minutos com turmas de dois alunos de nível de iniciação musical. Estes alunos eram de níveis diferentes, tendo a criança em estudo (9 anos) um precedente de dois anos de estudo e prática de flauta transversal e a outra criança (6 anos) iniciado no presente ano o estudo do instrumento. Devido à diferença de níveis entre as crianças, as aulas foram repartidas

em duas partes práticas, uma para cada aluna. Regra geral, enquanto uma aluna tocava, a outra aluna assistia.

Relativamente às aulas práticas da criança em estudo, foram introduzidos e trabalhados os conteúdos para apresentação nas audições de classe e prova final de período. Inicialmente introduziram-se as notas lá, si e dó do registo médio-agudo da flauta prosseguido da escala de Dó M e respetivo arpejo. Na aprendizagem do novo registo, efetuaram-se exercícios de som através da mudança de oitavas ao mesmo tempo que era lembrado o apoio abdominal e a alteração da mudança na direção de ar para a obtenção das notas.

Após a introdução da escala, esta repetia-se ao longo de todas aulas, como forma de aquecimento muscular e de som, e também para a apreensão correta da mesma por parte da criança. Ao longo das aulas, a escala era exemplificada antes de a aluna tocar e também executada em conjunto. Na introdução dos restantes conteúdos, estudos nº 1 e 2 de G. Gariboldi (op. 89) e *Pavanne D'Angleterre* de C. Gervaise, estes eram repartidos em várias partes trabalhadas separadamente.

Devido às dificuldades de leitura notacional, ao longo da aplicação da metodologia, a criança identificava por várias vezes as notas e as figuras rítmicas existentes na pauta, entoando de seguida. Posteriormente, a criança tocava a parte ou a sequência em questão. Após trabalhadas todas as partes mais pequenas e a agregação das mesmas, a aluna poderia executar o estudo ou peça completos. Assim que se detetassem dificuldades ou erros ainda existentes, era trabalhada a parte específica ou o erro em questão. A repetição constante das correções a ter em consideração por parte da aluna, bem como das próprias sequências ou conteúdos trabalhados e as demonstrações da minha parte, foram essenciais na aquisição de conhecimentos.

Um dos desafios durante a aplicação da metodologia foi o comportamento da criança principalmente quando assistia à parte prática da colega de turma. Em termos pedagógicos, o ideal seria a interação entre as alunas, neste caso, a criança em estudo interagia respondendo em questões sobre a colega de turma – o que errou, como melhorar. Devido à sua dificuldade de permanecer calma e concentrada na maioria do tempo, foram atribuídas maioritariamente tarefas de escrita ou de leitura musical e notacional de forma a evitar que a criança perturbasse em demasia a aula prática da colega.

O presente modelo de ensino instrumental em Portugal para crianças em nível de iniciação, dos 6 aos 9 anos (equivalente ao ensino regular da primeira à quarta classe), dificulta a aprendizagem devido ao pouco tempo semanal para aprendizagem do instrumento, ainda mais quando as crianças em níveis bastante diferenciados partilham uma aula semanal de 45 minutos. Principalmente em situações como esta, com pouco tempo de trabalho por semana, o trabalho é dificultado pelo comportamento da criança com DDA perturbando a evolução e o desenvolvimento da aula.

Vários autores defendem o apoio dos progenitores ao longo do percurso académico da criança. No caso do ensino de música, nem todos os pais tem conhecimentos da área, principalmente em flauta transversal para ajudar os seus filhos no trabalho em casa. Através deste trabalho, foi possível observar a autonomia da criança durante o estudo de flauta transversal, pois, os seus pais não poderiam supervisionar ou auxiliar como quando comparando com outras disciplinas. O trabalho e os procedimentos realizados nas aulas eram recomendados para a aluna trabalhar em casa durante o seu estudo semanal.

Neste sentido, é importante o docente ensinar procedimentos a aplicar durante o estudo. Nas aulas de instrumento deverão inserir-se novos conteúdos e trabalha-los de forma a garantir uma aprendizagem correta dos mesmos. Estes deverão ser estudados em casa devendo a criança repetir os procedimentos realizados na aula. O papel dos pais continua a ter a sua relevância pois, por vezes, poderá ser necessário um estímulo ao estudo do instrumento incentivando assim a criança.

Numa criança com DDA, é importante o docente ser paciente com a mesma e repetir ou, por vezes, apresentar os mesmos conteúdos de formas diferentes. A repetição das peças ou outros conteúdos são uma constante para a assimilação dos mesmos. Nesta criança em particular, as suas atitudes e comportamentos foram melhorando ao longo dos três anos letivos de aulas podendo a idade e a maturidade serem um importante fator nesta questão.

Em Portugal, ainda existem poucos estudos na área do Défice de Atenção e ainda menos se considerarmos o ensino instrumental. É possível que atualmente, uma grande parte das crianças com esta desordem não estejam inseridas em aulas de ensino especial no regime geral. Na maioria dos casos, as crianças são sinalizadas junto dos psicólogos escolares que reencaminham para pedopsiquiatras e disponibilizam aos professores estratégias para aplicarem nas aulas de ensino regular.

Uma das principais questões do ensino geral e do ensino da música prende-se com a igualdade. Deverão os professores assumir com igualdade os mesmos critérios para todos os alunos, ou assumir com igualdade uma aprendizagem que responda às necessidades deles? No caso dos alunos com Déficit de Atenção, bem como outros com dificuldades de aprendizagem acrescidas, é a minha opinião de que o ensino deverá responder às necessidades dos alunos, sempre que estes sejam diagnosticados com os seus problemas.

No caso de formação de um professor, nem sempre são referidos estes casos e como deverá o professor atuar perante situações como esta. O docente deverá informar-se, no caso do Déficit de Atenção, junto com o psicólogo e/ou outro médico especializado na criança e os progenitores. Deverá também informar-se sobre crianças com dificuldades de aprendizagem e estratégias que poderá aplicar. Alguns autores abordam a alteração do curriculum para que a criança consiga ter resultados positivos dentro dos objetivos pretendidos.

Com este Projeto Educativo, espero ter contribuído para que situações e casos como este possam ser bem encaminhados. Ainda muito falta por descobrir relativamente ao Déficit de Atenção e ao ensino de crianças e jovens com este diagnóstico. O docente deverá atualizar-se e saber responder perante as novas situações, desde as mais fáceis até à criança ou adolescente com mais dificuldades de aprendizagem proporcionando assim uma aprendizagem equitativa respondendo às necessidades de cada um.

Bibliografia

Antunes, AL. 2009. *Mal-Entendidos – Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono*. Verso de Kapa

Brown, KA, and DR Patel. 2005. Complementary and alternative medicine in developmental disabilities. *Indian journal of pediatrics* 72 (11):949-952.

DuPaul, GJ, Weyandt, LL, and Janusis GM. 2011. ADHD in the Classroom: Effective Interventions Strategies. *Theory into Practice* 50 (1): 35-42

Ellis, P. 1997. The music of sound: a new approach for children with severe and profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Music Education* 14 (02):173-186.

Loe, IM, and Feldman, HM. 2007. Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology* 32 (6):643-654

Mautone, JA, Lefler, EK, and Powel, TJ. 2011. Promoting Family and School Success for Children with ADHD: Strengthening Relationships while building skills. *Theory into Practice* 50 (1):43-51

McPherson, GE. 2005. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music* 33 (1):5.

Parker, HC. 2003. *Desordem por Déficit de Atenção e Hiperatividade – Um guia para pais, educadores e professores*. Porto Editora

Pratt, RR. 2004. Art, dance, and music therapy. *Phys Med Rehabil Clin N Am* 15 (4):827-41.

Selikowitz, M. 2010. *Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Texto Editores

Wye, T. 1988. *Teoría e Práctica de la flauta – Estudios de Perfeccionamiento*. Mundimúsica

Wye, T. 1986. *The Practice Book for flute, Volume 1-5*. Novello

Zentall, SS. 2005. Theory – and evidence-based strategies for children with attentional problems. *Psychology in the Schools* 42 (8): 821-876

Anexos

Anexo 1 – Cartão de Objetivos a Atingir Primário (Parker, 2003)

PROGRAMA CARTÃO DE OBJETIVOS A ATINGIR (P) PRIMÁRIO

NOME DO ALUNO: _____ PROFESSOR: _____

SEMANA DE: _____

CARTÃO DE OBJETIVOS A ATINGIR	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.
Esteve atento					
Brincou bem					
Cumpriu as regras					
TOTAIS					

1 = Tentar com mais empenho
2 = Melhorou
3 = Bom trabalho

O meu objetivo é obter _____ pontos

Anexo 2 – Cartão de Objetivos a Atingir Intermédio (Parker, 2003)

PROGRAMA CARTÃO DE OBJETIVOS A ATINGIR (I) INTERMÉDIO

NOME DO ALUNO: _____ PROFESSOR: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____ ESCOLA: _____ SEMANA DE: _____

CARTÃO DE OBJETIVOS A ATINGIR	SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.	ESCALAS DE AVALIAÇÃO
Esteve atento na aula						N/A = Não se aplica o = Perda, esquecimento ou destruição de cartão
Concluiu o trabalho na sala de aula						ESCALA DE VERIFICAÇÃO A SER USADA
Concluiu o trabalho de casa						
Teve um comportamento adequado						1 = Terrível 1 = Fraco 2 = Fraco 2 = Melhorou 3 = Razoável 3 = Bom 4 = Bom 5 = Excelente
Carteira e caderno de apontamentos com boa apresentação e organizados						
TOTAIS						
RUBRICA DO PROFESSOR						Tenta atingir _____ pontos

Anexo 3 – Programa de recompensas para usar em casa (Parker, 2003)

PROGRAMA DE RECOMPENSAS PARA USAR EM CASA								
NOME: _____		DATA: _____						
COMPORTAMENTOS VISADOS PARA GANHAR PONTOS	VALOR EM PONTOS	PONTOS GANHOS DIARIAMENTE						
		SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.	SÁB.	DOM.
COMPORTAMENTOS VISADOS PARA PERDER PONTOS	VALOR EM PONTOS	PONTOS PERDIDOS DIARIAMENTE						
		SEG.	TER.	QUA.	QUI.	SEX.	SÁB.	DOM.
PONTOS GANHOS HOJE								
BALANÇO DO DIA ANTERIOR								
NOVO BALANÇO DE HOJE								
PONTOS GASTOS HOJE								
TOTAL DE PONTOS RESTANTES								
LISTA								
_____					=	_____ pontos		
_____					=	_____ pontos		
_____					=	_____ pontos		

Anexo 4 – Estudos nº 1 e nº 2 de G. Gariboldi (op. 89)

First Exercises
opus 89

Giuseppe Gariboldi
1833-1905

C major / C-Dur / Ut majeur

Largo

1 *p*

9

2 *p*

11

Anexo 5 - Estudo nº 2 de G. Gariboldi (op. 89) dividido em partes.

Largo

2 *p*

11

Parte 1

Parte 2

Parte 3

Parte 4

Parte 5

Anexo 6 – Estudo nº 1 de G. Gariboldi (op. 89) – sequências utilizadas na aplicação da metodologia

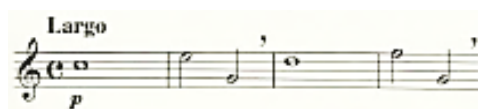
Sequência 1:



Sequência 2:



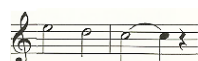
Sequência 3:



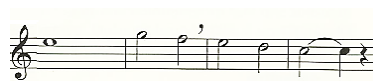
Sequência 4:



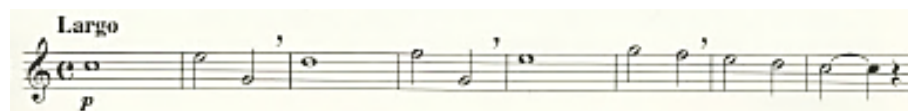
Sequência 5:



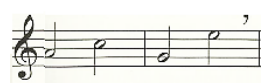
Sequência 6:



Sequência 7:



Sequência 8:



Sequência 9:



Sequência 10:



Sequência 11:



Sequência 12:



Sequência 13:



Sequência 14:



Anexo 7 – Pavane: D'Angleterre de C. Gervaise

3. PAVANE: D'ANGLETERRE
(1555)

CLAUDE GERVAISE
(16th Century)

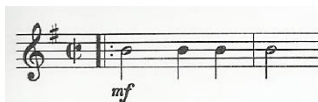
Andante sostenuto (♩ = c.66)

6

12

Anexo 8 – Pavane D: Angleterre de C. Gervaise – divisão de sequências implementadas na metodologia

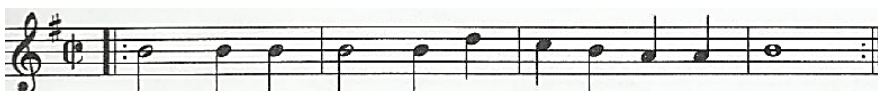
Sequência 1:



Sequência 2:



Sequência 3:



Sequência 4:



Sequência 5:



Sequência 6:



Sequência 7:

Andante sostenuto ($\text{♩} = \text{c.66}$)

6 *mf*

Sequência 8:

Sequência 9:

Sequência 10:

Sequência 11:

Sequência 12:

Sequência 13:

Sequência 14:

Anexo 9 – Pavane D'Angleterre de C. Gervaise – Partitura de piano

3. PAVANE: D'ANGLETERRE
(1555)

CLAUDE GERVAISE
(16th Century)

Andante sostenuto (♩ = c.66)

Flute

Piano

6

12

Anexo 10 – Carta da mãe da criança

Testemunho a propósito da importância da música na formação infantil

Sou [REDACTED], mãe da [REDACTED]. Escrevo esta carta como testemunho da importância da música na formação infantil. A [REDACTED] frequentou o infantário de S. Lázaro durante 3 anos antes de entrar na escola primária. Na reunião que tive com a psicóloga da instituição quando [REDACTED] fez a transição para a primária, foi-me comunicado que a [REDACTED] parecia ser uma criança muito distraída, que talvez pudesse vir a ter algumas dificuldades de aprendizagem. A [REDACTED] passou a frequentar então a primeira classe, na escola primária de S. Lázaro, em Braga, sob a docência da professora [REDACTED]. Resolvemos esperar algum tempo e ver como a [REDACTED] se adaptava. Chegou a ter bons resultados a matemática, mas tinha uma grande dificuldade em aprender a ler. Pensamos, professora e pais, que fosse um problema de dislexia. Procuramos então um pedopsiquiatra e foi-nos aconselhado e experiente Dr. [REDACTED], no Porto.

Foi diagnosticada à [REDACTED] uma “Dispersão do foco de atenção, que interferia na sua capacidade de conceptualizar”. A [REDACTED] tomou uma medicação calmante, à noite, durante 3 meses, foram-lhe aconselhadas horários e rotinas estáveis, e estudo de música e uma actividade física que envolvesse coordenação e equilíbrio. A parte onde entra a doutora Luciana Silva é precisamente nas aulas de flauta transversal, que a [REDACTED] teve durante cerca de 3 anos. Na altura, falei com a professora Luciana Silva alertando-a para o quadro da [REDACTED] e pedindo-lhe frequentemente opiniões e apreciações sobre a adesão e comportamento da [REDACTED]. Creio que a música ajudou imenso a intervenção ambiental e educativa que foi feita. Desde o primeiro momento, aprender música teve um efeito calmante na [REDACTED], a que se somava o gostar muito da professora envolvida.

Hoje, a [REDACTED] concluiu a primária com êxito, tendo tido nota positiva a português e matemática no exame nacional da quarta classe (em 2013). A medicação foi interrompida ao fim de 3 meses, a [REDACTED] lê fluentemente, e é uma criança responsável e meiga, bem integrada na escola. Parece-me acompanhar bem as aulas do quinto ano, embora ainda não tenha recebido avaliações (escrevo esta carta em Outubro 2013).

Acho que foi importante que esta criança tivesse acesso, atempadamente, a uma educação musical. Segundo o Dr. [REDACTED], este tipo de intervenção deve ser feito nesta altura, sendo de mais reduzida eficácia tratar problemas de concentração já na adolescência. Por outro lado, o prazer estético da música, e o descobrir-se capaz de tocar um instrumento com um ar tão “profissional” e elaborado, tiveram influência na auto-confiança da [REDACTED], o que foi igualmente muito importante.

Braga, 23 de Outubro de 2013

Telf. [REDACTED]